



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Agatha Nascimento dos Santos Dias

**“O que te traz ao curso preparatório?”: Tecendo entendimentos
sobre a trajetória de alunos que aspiram à carreira militar**

São Gonçalo

2022

Agatha Nascimento dos Santos Dias

“O que te traz ao curso preparatório?”: Tecendo entendimentos sobre a trajetória de alunos que aspiram à carreira militar



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

D541	Dias, Agatha Nascimento dos Santos. “O que te traz ao curso preparatório?” Tecendo entendimentos sobre a trajetória de alunos que aspiram à carreira militar / Agatha Nascimento dos Santos Dias. – 2022. 144f.: il. Orientadora: Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Comunidades de prática – Teses. 3. Afeto (Psicologia) – Teses. I. Bezerra, Isabel Cristina Rangel Moraes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título. CRB/7 - 4994CDU 802.0(07)
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Agatha Nascimento dos Santos Dias

“O que te traz ao curso preparatório?” Tecendo entendimentos sobre a trajetória de alunos que aspiram à carreira militar

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 23 de fevereiro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Fernanda Vieira da Rocha Silveira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos
Universidade Federal de Viçosa

São Gonçalo

2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha amada família, aos meus queridos alunos do pré-militar e a Deus, em quem deposito toda a confiança da minha vida, a saber: “Uns confiam em carros e outros em cavalos, mas nós faremos menção do nome do Senhor nosso Deus.”

Salmos 20.8

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor da vida. O que seria de mim sem o cuidado de Deus? Ele é lâmpada para os meus pés e luz para o meu caminho.

À minha mãe, Iracema, por ter investido todos os recursos disponíveis na minha educação e formação. Ela foi a primeira pessoa a perceber que o aprendizado da língua inglesa teria um lugar muito especial em minha vida.

Ao meu pai, Nélio, por seu amor e zelo.

Ao meu marido, Adriano, por sempre embarcar comigo nos meus projetos, dando-me total apoio e suporte.

À minha filha Ana Luz, por sua alegria e energia contagiantes.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ, pela bolsa de fomento a mim concedida.

Aos queridos companheiros de profissão: Luane Fragoso, Antônio Ferreira, William dos Santos, Cláudia Lopes, Alessandra Bittencourt, Gisele Cohen e Ricardo Benevides (em memória), pela empatia, conselhos e orientações.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra, pela sua sensibilidade, parceria e valiosas orientações.

À banca examinadora pelos apontamentos dados quando da qualificação e também na defesa.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (stricto sensu), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aos funcionários do PPLIN, que fizeram tanta falta durante o período de pandemia.

Aos alunos do pré-militar que participaram da pesquisa: vocês são uma fonte abundante de inspiração na minha vida.

À família Takashi, pela oportunidade de testemunhar o comprometimento educacional, social e humano desta brilhante família.

Nada começa de repente, nem se sustenta no vazio. Nada vinga de semente infértil em solo improdutivo, nem floresce sem determinação e cuidados. Nada evolui se não de raízes potencialmente fortes, nem se desenvolve sem desbravar seus próprios caminhos. Nada conquista espaço sem exercitar um vir-a-ser diário e se responsabilizar pelo próprio percurso, sobrevivendo a obstáculos, preconceitos e mitos, fortificando-se nos desencontros.

Maximina M. Freire

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

DIAS, Agatha Nascimento dos Santos. *“O que te traz ao curso preparatório?: Tecendo entendimentos sobre a trajetória de alunos que aspiram à carreira militar.* 2022. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

A presente pesquisa está situada na área da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e é conduzida pelos princípios norteadores da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003). Esta dissertação é o resultado de um processo reflexivo desenvolvido com um grupo de alunos de uma comunidade de prática (WENGER, 1999), mais precisamente de Prática Exploratória (SILVA, 2021; MORAES BEZERRA; SILVEIRA, em submissão) de um curso preparatório militar que fica situado na região metropolitana do Rio de Janeiro. Devido à pandemia do novo Corona vírus, todas as interações com os praticantes da pesquisa aconteceram em ambiente virtual, mediadas pelo *Google Meet* e o *WhatsApp*. O objetivo deste trabalho é buscar entendimentos acerca da trajetória percorrida pelos meus alunos em sua construção enquanto estudantes que aspiraram à carreira militar. Nessa investigação também há espaço para reflexões sobre o ensino de Inglês para Fins Específicos (HUTCHINSON e WATERS, 1987; CELANI, 1994; RAMOS, 2005), não apenas por ser a abordagem que encaminha a minha prática nesse contexto, mas também porque me interessa entender, com a ajuda dos meus alunos, como eles percebem a aprendizagem de inglês nesse projeto de serem aprovados nos concursos da Escola de Especialistas da Aeronáutica e da Escola de Sargento das Armas. Acrescento ainda considerações sobre afeto (ARNOLD e BROWN, 1999; ARNOLD, 2011, ARAGÃO, 2011), como ele se apresenta na língua (OCHS e SCHIEFFELIN, 1989; BESNIER, 1990) e, por isso, busco entender o lugar do afeto nesse processo de ensinar-aprender, além de voltar o meu olhar para os afetos que meus alunos trazem consigo em aula e no curso.

Palavras-chave: Prática Exploratória. Ensino de inglês em Curso Pré-Militar.

Comunidade de Prática. ESP. Afeto.

ABSTRACT

DIAS, Agatha Nascimento dos Santos. *“What brings you to the preparatory course?: weaving understandings about students who aspire to the military career.* 2022. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

This research is placed into the area of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) and is conducted by the guiding principles of Exploratory Practice (ALLWRIGHT, 2003). This dissertation is the result of a reflective process developed with a group of students from a community of practice (WENGER, 1999), more precisely a community of Exploratory Practice (SILVA, 2021; MORAES BEZERRA; SILVEIRA, in submission) of a military preparatory course located in the metropolitan area of Rio de Janeiro. Due to the new Corona virus pandemic, all interactions with research practitioners took place in a virtual environment, mediated by Google Meet and WhatsApp. The objective of this work is to develop understandings about the trajectory followed by my students in their process of becoming students who aspired to a military career. In this investigation there is also room for reflections on the teaching of Language for Specific Purposes (HUTCHINSON and WATERS, 1987; CELANI, 1994; RAMOS, 2005), not only because it is the approach that guides my practice in this context, but also because I am interested in understanding, with the help of my students, how they perceive learning English in their personal project to be approved in the entrance test for the Escola de Especialistas da Aeronáutica (School of Specialists of Aeronautics) and the Escola de Sargento das Armas (School of Sergeant of Arms). I also add considerations about affection (ARNOLD and BROWN, 1999; ARNOLD, 2011, ARAGÃO, 2011) as it presents itself in the language (OCHS and SCHIEFFELIN, 1989; BESNIER, 1990). Therefore, I seek to understand the place of affection in this teaching-learning process, in addition to turning my attention to the different kinds of affect that my students bring with them in class and in the course.

Keywords: Exploratory Practice. Teaching English in a Pre-military Course.

Community of Practice. ESP. Affect.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Por que meus alunos aspiram à carreira militar?	83
Quadro 2 -	Por que o concurso militar é um desafio para eles?	91
Quadro 3 -	Por que escolheram o curso preparatório <i>Home</i> para ajudá-los a alcançar esse objetivo?	102
Quadro 4 -	Por que, para os meus alunos, o inglês é uma disciplina que apresenta certa dificuldade em provas militares?	114
Quadro 5 -	Por que os meus alunos me chamam de mestre?	121

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	What is there inside the course Home?	92
Imagem 2 -	What is there inside the course Home?	94
Imagem 3 -	English: ESA / EEAR	104
Imagem 4 -	Select your combat difficulty	104
Imagem 5 -	We don't grow when things are easy; we grow when we face challenges	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APE	Atividade com Potencial Exploratório
BCT	Especialidade de Controlador de Tráfego Aéreo
CoP	Comunidade de Prática
EEAR	Escola de Especialistas da Aeronáutica
EAM	Escola de Aprendizes-Marinheiro
EPCAR	Escola Preparatória de Cadetes do Ar
ESA	Escola de Sargento das Armas
ESP	English for Specific Purposes
EsPCEX	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
ETAv	Escola Técnica de Aviação
LA	Linguística Aplicada
LinFE	Línguas para Fins Específicos
OTT	Oficial Técnico Temporário
TACF	Teste de Avaliação do Condicionamento Físico

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	REVISÃO DA LITERATURA	21
1.1	A relevância social da Linguística Aplicada	21
1.1.1	<u>A Linguística Aplicada moderna e seus desafios</u>	24
1.2	O que vem a ser a Prática Exploratória?	26
1.2.1	<u>Alinhamentos entre a Linguística Aplicada e a Prática Exploratória</u>	33
1.3	O que é uma Comunidade de Prática?	34
1.3.1	<u>A Comunidade de Prática do curso <i>Home</i> em tempos de pandemia</u>	38
1.4	<i>English for Specific Purposes</i>: a origem da abordagem ESP e a sua configuração inicial no Brasil	42
1.4.1	<u>ESP no pré-militar</u>	46
1.5	Ensino de Língua e Afeto	48
1.6	Voltando o olhar para a construção de identidades	52
1.7	Narrativas e histórias de vida	56
2	METODOLOGIA DE PESQUISA	63
2.1	Prática Exploratória: uma abordagem ético-metodológica.....	63
2.2	Prática Exploratória e pesquisa qualitativa	64
2.3	Relação entre a Prática Exploratória e autoetnografia	66
2.4	Conhecendo o envolvimento educacional da família Takashi	68
2.4.1	<u>Breve histórico da Escola de Especialistas da Aeronáutica e da Escola de Sargento das Armas</u>	70
2.5	Procedimentos para geração de dados	73
3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	76

3.1	Puzzle: Por que meus alunos aspiram à carreira militar?.....	76
3.1.1	<u>Conversando sobre: o surgimento do desejo de seguir à carreira militar</u>	77
3.2	Puzzle: Por que o concurso militar é um desafio para eles?	84
3.2.1	<u>Conversando sobre: Os desafios de estudar para realizar um concurso militar.....</u>	86
3.3	Puzzle: Por que escolheram o curso <i>Home</i> para ajudá-los a alcançar esse objetivo?.....	92
3.3.1	<u>Conversando sobre: a escolha do curso preparatório.....</u>	95
3.4	Puzzle: Por que, para os meus alunos, a língua inglesa é uma disciplina que apresenta uma certa dificuldade em provas militares?.....	103
3.4.1	<u>Conversando sobre: a história por trás do aprendizado de inglês na vida dos meus alunos.....</u>	105
3.5	Puzzle: Por que os meus alunos me chamam de mestre?.....	115
3.5.1	<u>Conversando sobre: eles me chamam de mestre: o que isso quer dizer?.....</u>	115
3.6	Conhecendo alguns <i>puzzles</i> dos meus alunos	123
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	132
	ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido endereçado aos estudantes	139
	ANEXO B - Carta de Anuência Institucional	142
	ANEXO C - Atividade pedagógica com potencial exploratório	143
	ANEXO D - Atividade pedagógica com potencial exploratório	144

INTRODUÇÃO

Se quando partimos para uma investigação, somos obrigados a fazer um corte da realidade para definir o nosso nicho de pesquisa, logo descobrimos que esse nicho, ainda que drasticamente recortado, precisa ser abordado coletivamente para produzir resultados relevantes.

Vilson Leffa, 2001

Por meio das palavras do professor Vilson Leffa, gostaria de iniciar a minha fala, na intenção de elucidar os caminhos percorridos e as escolhas feitas ao longo da construção deste trabalho. É difícil eleger uma forma apropriada de me referir a ele. Devo chamá-lo acadêmico, dissertativo, investigativo ou apenas pesquisa? A inquietação ocorre pois não gostaria de me distanciar do percurso trilhado ao longo desta árdua empreitada, que só se realizou por contar com colaborações valiosas de muitas pessoas, especialmente dos meus queridos alunos, que são uma fonte de inspiração para mim enquanto ser humano, professora e estudante.

Em 2011 iniciou-se a minha história como professora de inglês em cursos preparatórios. Foi um momento muito desafiador, pois eu tinha pouquíssima experiência no magistério e nenhuma em cursos preparatórios para os exames das Forças Armadas. Para mim, ingressar nesse contexto de ensino foi uma dádiva recebida dos céus, pois eu fui contratada para ministrar aulas de inglês em um curso bastante renomado na cidade de Duque de Caxias, sem fazer qualquer teste e sem experiência. Lembro-me que a coordenadora do curso, à época, autorizou-me a enviar o meu currículo para ela, sem compromisso, mas deixou bem claro que eles só admitiam professores com experiência em cursos para essa finalidade. Alguns poucos meses se passaram até que, em uma tarde de janeiro, o meu telefone tocou e eu recebi a proposta de ministrar aulas de inglês para turmas militares, pois a professora que trabalhava com tais turmas estava prestes à dar a luz e precisaria

ausentar-se por um tempo. Após alguns dias em choque pela notícia, era hora de entrar em sala de aula.

Ao lembrar desse início de minha vida profissional, alinho-me a Palmer (2017, p. 17), quando afirma que “ensinar é um exercício diário de vulnerabilidade” (ibid., p. 17). Ele acrescenta “eu não preciso revelar segredos pessoais para me sentir nu diante da classe”. Antes de ler esse texto do Palmer, eu pensava ser a única professora a me sentir despida e vulnerável diante dos meus alunos. Lembro-me do quanto eu transpirava em sala de aula por conta do meu nervosismo no início da minha experiência no pré-militar. Eu verdadeiramente tinha medo de não dar conta, de não ter respostas para possíveis dúvidas, sentia-me uma fraude por estar ali sem o devido preparo e tinha muito medo dos alunos e de suas possíveis perguntas. Além disso, percebi que, naquele universo particular, havia muitos professores *superstars*. E o que seria isso? O professor *superstar* é seguro, confiante, costuma ter respostas para todas as dúvidas dos alunos, dinâmico em sua maneira de ensinar, sabe a teoria dos conteúdos a serem ensinados de cabeça e demonstra esse domínio teórico quando passa a fazer anotações no quadro sem realizar consultas. Além de tudo, esse professor é enérgico e não enfadonho, pois arranca suspiros e risadas dos alunos enquanto ensina. Cabe-me apenas dizer o óbvio: esse tipo de professor é muito admirado pelos alunos, quase venerado. Eu, em contrapartida, acabava de entrar nesse universo seleto de professores estrelas, mas me sentia mesmo um patinho feio.

Fora a enorme insegurança e a pouca experiência profissional que me acompanharam no início da carreira de professora de cursinho pré-militar, a oportunidade de aprender sobre os modelos de provas adotados pelas Forças Armadas encantou-me desde o começo. Era muito gratificante conseguir ensinar para alunos que muitas vezes chegavam ao curso sem nenhuma base da língua inglesa. Muitos são os motivos que me fazem ser professora de um curso pré-militar, mas o mais apaixonante deles é poder fazer parte da história de muitos jovens que possuem o sonho de seguir a carreira militar. A minha maior inquietação no início da minha experiência como professora de curso preparatório era com os conteúdos presentes no edital. Eu não dominava todos eles, não sabia quais deles seriam cobrados na prova, de que forma e como abordá-los com os meus alunos na intenção de prepará-los para o que estaria por vir na prova do concurso. Uma outra preocupação existente era comigo mesma, pois eu sentia muita insegurança em

minha prática docente pela pouca experiência no magistério. Na intenção de sentir-me mais preparada para os desafios que estavam diante de mim, debruicei-me sobre uma grande quantidade de gramáticas de inglês, apostilas militares e, em especial, provas anteriores da EEAR a fim de compreender as propostas das questões de prova e como elas costumavam ser elaboradas. Somado a isso, iniciei o processo de elaboração de materiais didáticos, o que é bastante comum no ensino de inglês para fins específicos, não se restringindo apenas ao ensino da Língua Inglesa.

Alguns anos passaram-se desde que eu comecei a desbravar esse território tão particular de ensino e continuo sentindo-me desafiada por ele. Hoje, no entanto, além do compromisso que tomo para mim de preparar o meu aluno da melhor maneira possível para a prova, percebo a importância de criar oportunidades para conhecer um pouco mais sobre esse aluno que está diante de mim. Primeiro porque ele não é apenas mais um que está em sala de aula em busca de conquistar o seu sonho, cada um que está ali é singular. Segundo porque sua história de vida e experiências vão muito além de um número que o classifica ou não no *ranking* de divulgação do resultado da prova.

No início de 2017 iniciei um novo capítulo na minha caminhada enquanto professora de curso pré-militar. Eu já estava há alguns anos sem lecionar nesse contexto de ensino quando fui convidada pela coordenação do curso Home¹, situado na região metropolitana do Rio de Janeiro, para assumir uma turma que iria prestar o concurso para a Escola de Especialistas da Aeronáutica. A família Takashi², proprietária do referido curso, é conhecida localmente pelo legado do Sr. Nishissan, que dedicou grande parte de sua vida ao ensino de matemática não só em escolas públicas locais, mas também em projetos educacionais voltados para alunos que aspiravam à carreira militar naquela localidade, sendo muitos deles de baixa renda. Imagino que eu tenha aceitado a oferta de trabalho por algumas razões, a saber: a admiração pela história de vida do Sr. Nishissan, o amor pelo ensino de inglês no contexto pré-militar e a proximidade entre a minha residência e o local de trabalho. A questão financeira, por outro lado, não teve tanto peso em minha decisão, pois apesar do curso oferecer um bom valor pela hora/aula, ele era um curso de pequeno porte e, por isso, foi-me ofertada uma única turma. Entretanto, não considerei isso

¹ Home foi o nome fictício escolhido pelo grupo da presente pesquisa para referir-se ao curso preparatório no qual eles estudam e eu atuo como professora de inglês.

² O nome Takashi, assim como os outros nomes dos proprietários do curso, foram pseudônimos usados na dissertação com a intenção de fazer uma conexão com a cultura oriental.

como um fator negativo. Pelo contrário, olhando para trás, acredito que tenha sido justamente o oposto. Dessa maneira, tive a oportunidade de gravar rostos e nomes e me envolver um pouco mais com os alunos para além dos conteúdos ministrados. Com essa convivência mais próxima, minha curiosidade acerca de quem eram os meus alunos, suas histórias de vida e os percursos trilhados até a tão almejada aprovação tornou-se cada vez mais presente. E assim nasceu o primeiro *puzzle* de pesquisa, que é: a) Por que meus alunos aspiram à carreira militar?. Além disso, acompanhando, observando e ouvindo meus alunos surgiu um segundo *puzzle*: b) Por que o concurso militar é um desafio para eles?. O fato desses alunos estarem matriculados e frequentando especificamente o curso Home também tornou-se alvo de minha curiosidade, pois, na cidade, há outro curso pré-militar e, assim, um terceiro *puzzle* foi inserido neste trabalho: c) Por que escolheram o curso *Home* para ajudá-los a alcançar esse objetivo? Durante conversas com a minha orientadora, ela me sugeriu investigar também a matéria que leciono, pois a língua inglesa é usualmente vista como um obstáculo no pré-militar. Por isso, o quarto *puzzle* de pesquisa é: d) Por que, para os meus alunos, a língua inglesa é uma disciplina que apresenta uma certa dificuldade em provas militares? E, por fim, diante dos dados gerados nas interações com os alunos, a minha orientadora demonstrou grande curiosidade pelo fato de eles reportarem-se a mim como mestre e não professora ou mesmo pelo meu nome. Dessa forma, chegamos ao último *puzzle* desta investigação, que é: e) Por que meus alunos me chamam de mestre? Creio na importância de ter relatado adequadamente a origem dos *puzzles* de pesquisa, assim como de seus objetivos, que serão apresentados abaixo, sendo eles:

- a) Refletir sobre a comunidade de prática do curso preparatório e buscar entendimentos, juntamente com os alunos, acerca dos *puzzles* norteadores desta pesquisa, considerando instâncias de afeto;
- b) Investigar os motivos que levam os meus alunos a ingressar na carreira militar;
- c) Explorar e entender os desafios enfrentados por eles para que esse objetivo seja alcançado;

d) Refletir como os entendimentos alcançados podem contribuir não apenas para a minha prática docente, mas também para o desenvolvimento dos meus alunos;

e) A partir de entendimentos locais, contribuir para a minha reflexão docente, para a reflexão de meus alunos participantes de pesquisa sobre sua aprendizagem e afetos, além de contribuir de alguma forma para que os gestores do curso *Home* tenham uma ideia do que move esses alunos para a carreira militar e como os mesmos veem o curso nesse projeto de vida.

Visando estar em conformidade com os procedimentos éticos para a pesquisa que envolve seres humanos, o presente estudo foi submetido à Plataforma Brasil, havendo obtido aprovação para a sua continuidade. Dentre os documentos encaminhados para tal comissão, estão a Carta de Anuência assinada por um dos proprietários do curso *Home* e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos alunos participantes da pesquisa. O modelo de todos esses documentos encontram-se nos anexos deste trabalho. Vale mencionar que a proposta investigativa desta dissertação foi muito bem aceita tanto pela família Takashi, gestora do curso *Home*, quanto pelos alunos que participaram dos encontros realizados de modo virtual devido à pandemia do novo Corona Vírus.

Recordo do último dia em que estive com alguns dos meus alunos do curso preparatório *Home*. Era março de 2020. Na verdade, não estava em sala de aula com eles, já que era dia treze de março, uma sexta-feira e não era o meu dia de ministrar a aula de inglês, mas era parte da minha rotina ir ao curso realizar atividades do mestrado. Posso dizer que estava começando a frequentar a sala de estudos dos alunos e gostava de ser aceita por eles naquele ambiente particularmente deles. Compartilhávamos o mesmo ambiente com o mesmo propósito: estudar.

Lembro-me claramente de ter abordado alguns alunos na hora do intervalo da aula, convidando-os para fazer parte do grupo de pesquisa. Fiz anotações em minha agenda sobre alguns dados pessoais dos alunos como nome completo, idade e concurso pretendido. Tive também a oportunidade de falar um pouco mais para eles sobre a proposta da pesquisa. E nós nem imaginávamos que seria a nossa última conversa olho no olho de 2020 devido à pandemia provocada pelo Corona vírus que se abateu sobre o planeta. É impossível não sentir saudades. Como preencher esse vazio emocional que estávamos sentindo por não estarmos perto uns dos outros?

Como continuar nossas práticas de ensino e aprendizagem fazendo uso de uma plataforma digital? Quando pergunto como, não me refiro ao ato de saber manusear um sistema computacional, que, a propósito, não foi nada fácil de aprender. Minha questão era como conseguir perceber, por exemplo, que o meu aluno não entendeu uma explicação ou conteúdo se nem ao menos o estava vendo? Como não poder andar entre as fileiras das carteiras perguntando se eles tinham alguma dúvida em relação à folha de exercícios? Como enxergar as necessidades intelectuais e afetivas dos meus alunos sem estar presencialmente com eles? Como motivá-los antes da prova e fazer a nossa tradicional chuva de balas e chocolate Bis no aulão do bizu?³ Como continuar me emocionando com eles ao acompanhar todo o empenho e dedicação dispensados aos estudos rumo à aprovação no concurso?

Eu sou imensamente motivada e transformada quando estou com eles. Na verdade, vivemos uma relação de apoio mútuo e nem sei se eles conseguem compreender isso: que o simples fato de eles existirem e serem quem são tem um impacto gigantesco na minha vida. Eles me alegram. Dão sentido a minha prática docente. E é nesse contexto de aproximação e parceria que a Prática Exploratória tem me ajudado a buscar entendimentos sobre mim mesma enquanto professora e sobre os meus alunos: quem eles são, seus sonhos, suas dificuldades, os caminhos que eles estão trilhando e aonde eles gostariam de chegar. Realizamos alguns encontros virtuais nos últimos meses, conversamos, refletimos sobre alguns temas próprios da pesquisa e sobre outros que surgiram naturalmente. Os encontros exploratórios não aconteceram da maneira que eu havia imaginado anteriormente, mas ocorreu da única forma possível naqueles dias: a distância.

No que diz respeito especificamente à dissertação, organizei o seu desenvolvimento nos 3 capítulos que seguem. No primeiro capítulo abordo a relevância social da Linguística Aplicada (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 2006, 2013), assim como alguns dos desafios contemporâneos enfrentados por ela. Em seguida, apresento a Prática Exploratória (ALLWRIGHT e HANKS, 2009; MILLER, 2012; MORAES BEZERRA, 2012, 2017) como uma abordagem de pesquisa solidária, inserida no campo de ação da Linguística Aplicada. Realizo também

³ O aulão do bizu é uma aula diferenciada realizada geralmente um final de semana antes da realização da prova. Nesse dia especial, os professores de todas as matérias contidas no edital do concurso preparam um material voltado para as últimas sugestões e possíveis apostas para a prova daquele ano. O aulão é um grande e tradicional evento com a finalidade de motivar, dar dicas e estar próximo dos nossos alunos, pois eles cotumam ficar muito apreensivos antes dos exames oficiais.

considerações sobre os possíveis alinhamentos entre a Linguística Aplicada e a Prática Exploratória. Na subseção 1.3 trago à baila o conceito de Comunidade de Prática (WENGER, MCDERMOLT e SNYDER, 2002) e, em seguida, dialogo sobre a Comunidade de Prática Exploratória do curso *Home* diante das implicações decorrentes da pandemia do novo Corona vírus. Tendo em vista o trabalho específico realizado com os alunos do pré-militar no ensino de inglês, a subseção 1.4 privilegia a apresentação do conceito de *English for Specific Purposes* (HUTCHINSON; WATERS, 1987), doravante ESP. Seguidamente, faço considerações sobre essa abordagem de ensino no que diz respeito ao meu contexto de ensino especificamente, ou seja, no ensino pré-militar. Compreendo questões afetivas como inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Por isso, na subseção 1.5 trago concepções sobre o ensino de língua e afeto (ARNOLD; BROWN, 1999; MILLER et al., 2008; ARNOLD, 2011), assim como a percepção da presença do afeto na linguagem e em práticas discursivas. A proposta da subseção 1.6 é voltar o olhar para a construção de identidades, pois compreendo, alinhada a Gergen e Gergen (2001) que a elaboração identitária é resultado de uma história de vida. Assim, pela concordância observada nos estudos de identidades e de narrativas (OLIVEIRA; BASTOS, 2001), no encerramento do capítulo 1 realizo considerações sobre narrativas e histórias de vida (LINDE, 1993; OLIVEIRA; BASTOS, 2002; BASTOS, 2005; BASTOS; BIAR, 2015) por considerar ser este o caminho apropriado na análise dos dados gerados em interações com os participantes da pesquisa.

No capítulo 2, apresento a metodologia de pesquisa, sendo ela de caráter qualitativo. Em seguida, discorro sobre a Prática Exploratória como uma abordagem de pesquisa ético-metodológica. Depois, apresento a relação entre a Prática Exploratória e pesquisa qualitativa, além de construir articulações entre a Prática Exploratória e autoetnografia.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa foi realizada com os alunos do curso preparatório *Home* e, por isso, leva em consideração não apenas a trajetória de aprendizado desses alunos, mas também a tradição educacional da família Takashi, proprietária desse curso preparatório, e da possível importância dos afetos construídos nesse ambiente educacional. Ademais, para maior compreensão dos dois principais concursos pretendidos pelos meus alunos, faço uma breve apresentação histórica acerca da Escola de Especialistas da Aeronáutica e da

Escola de Sargento das Armas. Na última subseção do capítulo 2, teço comentários a respeito dos procedimentos para geração de dados. No capítulo 3, analiso e discuto os dados gerados nesta pesquisa por meio dos *puzzles* 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5. A subseção 3.6 é destinada ao conhecimento de alguns dos *puzzles* dos alunos. Assim, havendo apresentado a motivação para essa pesquisa, apontado o referencial teórico que a sustenta e a organização dessa dissertação, passo, na próxima página, ao primeiro capítulo.

1 REVISÃO DA LITERATURA

O presente trabalho está inserido no campo de investigação da Linguística Aplicada contemporânea. Construiu-se de maneira híbrida e em diálogo com variadas teorias por conceber que um trabalho que lida com questões subjetivas necessita comunicar-se com diversas áreas do saber. É norteado pela abordagem de ensino-aprendizagem e pesquisa da Prática Exploratória, buscando entendimentos sobre a trajetória de vida de seis alunos de um curso preparatório militar que aspiram à carreira militar. Para tanto, optei por abordar o conceito de Comunidade de Prática, o Ensino de Línguas para Fins Específicos, assim como as relações estabelecidas entre Ensino de língua, afeto e construção de identidade. Por fim, pareceu-me apropriado, diante das histórias emergidas durante as conversas exploratórias com meus alunos, versar sobre a concepção de narrativa e histórias de vida, como proposta de análise e compreensão das práticas discursivas sustentadas pelos participantes da pesquisa.

1.1 A relevância social da Linguística Aplicada

Os linguistas aplicados deveriam ter sempre presente, a norteá-los e a servi-
lhos de alento em momentos de incerteza,
a natureza essencialmente humanista da
LA.

Celani, 1992

A institucionalização da Linguística Aplicada no Brasil é datada no final dos anos 1960 e deve-se ressaltar o nome da professora Maria Antonieta Alba Celani, da PUC-SP, como precursora deste campo de investigação no Brasil. Segundo Moita Lopes (2013, p. 15),

Quando avaliamos o relativo vigor que a área experimenta hoje, o que começa a ocorrer principalmente após os anos 1990, quando aumenta significativamente a massa crítica nesse campo no Brasil, não podemos deixar de celebrar o fato de que foi Antonieta quem anteviu a importância de nossa área para o país.

Em sua origem, a Linguística Aplicada (doravante, LA) era direcionada para pesquisas na área de ensino de línguas estrangeiras, mas ampliou seus horizontes e atualmente atua de maneira atenta às necessidades e emergências de novos campos de investigação oriundos de contextos escolares, profissionais e midiáticos. O escopo da LA no Brasil vem ampliando-se e não está mais restrito ao ensino de línguas estrangeiras. Moita Lopes (2006) afirma que “[...] para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar”. Foi justamente a perspectiva interdisciplinar que propiciou maior influência no avanço da LA atual, formulando uma LA mestiça ou nômade (MOITA LOPES, 2006). Conforme Leffa (2001, p. 9), “a essência do conhecimento é a interdisciplinaridade. De onde decorre, portanto, dois elementos: (1) a necessidade do trabalho coletivo, (2) a importância da LA como área de saber indisciplinar”. A LA no Brasil abarca uma série de contextos para além de sua atenção inicial com a educação linguística, seja na sala de aula de língua materna seja na sala de aula de língua estrangeira. Tais contextos podem ser empresas, clínicas de saúde, delegacias, ONGs, etc.

Leffa (2001) afirma que a notabilidade da LA deve-se a diversos fatores. Entretanto, destaca a sua habilidade em responder o que a sociedade precisa como a mais excelente. Segundo o autor (ibid., p. 11), “qualquer ciência tem a obrigação de dar um retorno para a sociedade. A LA dá esse retorno de duas maneiras: através da prestação de serviços e pela pesquisa”. Para ele, a LA atua na prestação de serviço quando, por exemplo, dá suporte ao professor na preparação de seus materiais de ensino, seja de língua materna ou estrangeira e, no que diz respeito à pesquisa. Esse processo deverá primar pela forma de conduzir a pesquisa, construindo o conhecimento pela convivência com os participantes da mesma. Portanto, não se trata de criar problemas para pesquisar, mas pesquisarmos os problemas ou inquietações já existentes. Assim, alinho-me ao autor por acreditar que a pesquisa possa acontecer “direto da fonte”: na rua, na sala de aula, em cursos preparatórios, na laje de algum projeto social situado em alguma comunidade ou em

outro lugar, mas mediada pela linguagem e coconstruída pelos envolvidos, ou seja, alunos, professores, entre outros. Conforme afirma Leffa (2001, p. 8),

Linguística Aplicada não trabalha com informantes: requer no mínimo participantes; em geral trabalha com colaboradores, sejam eles pesquisadores, professores, ou alunos. A maneira participativa e colaborativa de pesquisar é provavelmente a única maneira de se produzir novos saberes – hoje e no futuro.

Assim, destaco a valiosa relevância social da LA quando o linguista aplicado se propõe a realizar pesquisas de maneira colaborativa, construindo conhecimentos e reflexões em conjunto, diminuindo distâncias entre professores e alunos.

Moita Lopes (2006) e Vilson Leffa (2001) apontam a interdisciplinaridade como um ponto caro para a LA uma vez que possibilita avanços para a própria área de pesquisa, estabelecendo diálogos com outras áreas do saber. E, conforme afirma Signorini (1998 apud MOITA LOPES 2006, p. 19), a racionalidade da interdisciplinaridade possibilita à LA salientar o que é marginal na pesquisa, revelando o que não é facilmente compreendido, aquilo que foge aos percursos de pesquisa já preparados. Dessa maneira, passou-se a construir o problema de pesquisa em uma variedade de contextos de usos de linguagem de forma interdisciplinar.

Moita Lopes (2013) assevera que o contexto de desenvolvimento da pesquisa em LA no Brasil não apaga o sujeito social. Pelo contrário, ele é visto como fundamental em sua subjetividade ou intersubjetividade, “tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (MOITA LOPES, 2013, p. 17). Ainda considerando o contexto particular de pesquisa em LA no Brasil, Moita Lopes (2012 apud MOITA LOPES 2013, p. 17) ressalta que ela “é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado”. Em circunstâncias tão próprias, a linguagem passa a ser considerada como prática social e objeto de investigação da LA. Como afirma Kaplan (1985 apud MENEZES, 2009, p. 1), “a noção de que a língua deve ser estudada em relação a um contexto tomou conta do pensamento dos linguistas aplicados”, adotando, assim, uma postura crítica às lógicas solucionistas mais tradicionais.

Perante as incontáveis adversidades vivenciadas na contemporaneidade, dentre elas a chaga que ainda está entre nós, ou seja, a Covid-19, fica o questionamento: como eu, enquanto educadora, posso me colocar de maneira

humana, atenta e respeitosa diante das diversas realidades que se apresentam no meu cotidiano de vida e também de ensino e aprendizagem? Assim, na próxima seção ocupo-me em ponderar sobre reveses que necessitam ser considerados por áreas de pesquisa que compreendem a complexidade da vida e da sociedade, como é o caso da Linguística Aplicada.

1.1.1 A Linguística Aplicada moderna e seus desafios

Conforme Moita Lopes (2006), a LA contemporânea situa-se nos campos das ciências sociais e nas humanidades, realiza uma reflexão obstinada e permanente sobre si mesma, o que é natural devido à essência do que é feito por ela e também pela condução das pesquisas neste campo. O autor salienta que o interesse com a vida social, cultural, política e histórica não é uma realidade para a maioria dos trabalhos de LA. Na verdade, são raros os projetos de pesquisa que consideram diretamente os interesses dos envolvidos no contexto de aplicação. Ele apresenta a necessidade de transpor a tradição de apresentar os resultados de pesquisas para os pares e, segundo Bygate (2004 apud MOITA LOPES 2006, p. 23), “É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista [...]”. Nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 39),

Não vejo nenhum mérito na postura adotada em certos setores de pesquisa, segundo a qual os pesquisadores devem trilhar seu próprio caminho, tomando decisões sobre os rumos futuros estritamente de acordo com os interesses acadêmicos, não se importando com o que o mundo lá fora da academia pensa.

Portanto, alinhada a Rajagopalan (2003), Bygate (2004) e Moita Lopes (2006), acredito ser sensato rever a postura acadêmica tradicional de distanciamento do mundo fora da academia, com o intuito de desenvolver um trabalho de pesquisa em que a opinião daqueles que vivem as práticas sociais seja ouvida e considerada, trazendo, possivelmente, validade para as pesquisas realizadas. Além disso, deve-se ter em vista os interesses dos envolvidos no

contexto de aplicação. Da mesma forma, acato a fala de Moita Lopes (2006) que acredita ser crucial que a LA caminhe em busca de investigações situadas, interrogando questões próprias da modernidade. Deste modo, o autor conclui que, no mundo atual, não devemos estar sujeitos às ideias infalíveis e grandes argumentos, mas devemos refletir sobre alternativas para o futuro à luz de escolhas éticas para práticas sociais. Acredito, conforme Celani (1992) e Strevens (1980 apud CELANI 1992, p. 22), que a LA possui uma natureza versátil, redefinindo-se diante dos novos problemas encontrados.

Assim, construindo um diálogo entre essa LA e o sociólogo Boaventura Santos (2020, n.p) nesse momento de pandemia em que minha pesquisa está sendo desenvolvida, tomo sua afirmação que “o mundo tem vivido em permanente estado de crise”⁴. Mais precisamente, segundo o autor, nos últimos quarenta anos. E, somado a isso, estamos vivendo a tribulação causada pelo Corona vírus, agravando a condição de aflição vivida pela população mundial (BOAVENTURA SANTOS, 2020).

Por fim, julgo ser imperativo não apenas refletir sobre a essência humanista da LA, mas também fazer uso de sua natureza dinâmica em prol dos trabalhos de pesquisas realizados em LA, o que possivelmente convergirá em qualidade de vida positiva para os sujeitos sociais participantes das mais diversas pesquisas da área. Isto posto, apresentarei na próxima seção possibilidades de se entender a Prática Exploratória, assim como de seus princípios que encaminham o seu fazer como uma forma de ensino, aprendizagem e pesquisa.

⁴ Segundo Boaventura Santos (2020), “Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise. O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica”.

1.2 O que vem a ser a Prática Exploratória?

Como você explicaria sobre a Prática Exploratória para alguém que nunca ouviu falar dela antes?⁵

Hanks 2017

Acredito ser necessário apresentar algumas definições básicas da Prática Exploratória e justifico minha escolha em conduzir o trabalho por esse caminho, justamente porque um dia, eu também estive em um lugar de desconhecimento praticamente que total do que se tratava a Prática Exploratória. Presumo ser, portanto, indispensável, construir concepções acerca dela sobre bases firmes, bem compreendidas, por meio do que seria visto como básico ou elementar.

A Prática Exploratória teve seu início no Rio de Janeiro, no princípio da década de 90, quando o professor Dick Allwright (*Lancaster University*) atuou como consultor externo em um curso de inglês na cidade do Rio. Conforme Moraes Bezerra, Miller e Cunha (2007, p. 2), “Tal convite tinha por intenção promover o desenvolvimento profissional do professor-reflexivo – o professor-pesquisador – tão em voga àquela época na área de ensino de língua estrangeira”. Entretanto, Miller (2010, p. 124), afirma que Allwright enfrentou um sério dilema profissional no que diz respeito a essa parceria. “No contexto sócio-histórico da época, o dilema profissional apresentou-se assim: ‘Por que ensinar o professor a pesquisar? Ele foi capacitado para ensinar.’; ‘Ele tem uma formação pedagógica’ Será que ele precisa aprender técnicas de pesquisa?”.

Allwright, portanto, iniciou um trabalho conjunto com professores de línguas e educadores buscando entendimentos para as demandas vividas em suas salas de aula. Assim, questões da língua, pedagogia e relações sociais de dentro ou fora da sala de aula eram investigadas por meio de pontos linguísticos presentes no currículo (ALLWRIGHT & HANKS, 2009, p. 2).

⁵ As traduções de textos originalmente escritos em inglês e presentes nessa dissertação são de minha autoria e responsabilidade.: How would you explain EP to someone who has never heard of it? (HANKS, 2017, p. 4).

Segundo Moraes Bezerra (2012), o ‘Ensino Exploratório’ (*Exploratory Teaching*) foi apontado por Allwright como uma maneira de encaminhamento para as atividades docentes, permitindo ao professor ir além do ensino de uma língua estrangeira. Entretanto, o ‘Ensino Exploratório’ tornou-se Prática Exploratória (*Exploratory Practice*), como é atualmente conhecida, pela maneira de investigar a vida vivida em sala de aula, integrada com o trabalho pedagógico e realizada por alunos e professores, reconhecidos por sua agentividade neste processo.

Miller (2010, p. 113) afirma que, em contextos pedagógicos,

A Prática Exploratória é uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula.

E, de acordo com a visão de Allwright (2003), o próprio trabalho desenvolvido para tal entendimento proverá um alicerce para ajudar professores e alunos a fazerem do tempo em que passam juntos tanto produtivo quanto agradável, caracterizando a Prática Exploratória não como uma maneira de realizar pesquisas, mas como uma forma de ensinar e aprender, segundo Allwright (2006 apud MILLER 2010, p. 124).

A Prática Exploratória adquiriu notabilidade, segundo Hanks (2017), por sua maneira original de integrar pesquisa e pedagogia. Neste cenário, tanto alunos quanto professores são encorajados a investigar, buscar entendimentos sobre suas próprias práticas de aprender e ensinar. Miller (2012, p. 2) acrescenta que “o outro elemento inovador da Prática Exploratória reside na questão da agência (cf. *agency*), isto é, em quem tem a função e o poder de pesquisar”.

Assim, acredito que a originalidade da Prática Exploratória deve-se muito ao fato de genuinamente considerar o protagonismo e a importância não apenas do professor que pesquisa a sua prática e busca entendimentos sobre questões relevantes para si e seus alunos, mas também considera o papel de destaque do aluno no processo de aprendizagem e pesquisa. Conforme apontam Moraes Bezerra, Ribeiro e Rangel (2017), a Prática Exploratória incentiva trabalhar de maneira integrada e solidária, neste contexto há espaço e voz para muitos atores realizarem suas pesquisas e entendimentos locais, tais como: alunos, colegas de trabalho, professores e outros.

Neste momento, considero importante destacar a visão da Prática Exploratória em relação ao aprendiz. Desta forma, trago um apontamento de Allwright e Hanks (2009, p. 1) que dizem, “os alunos são interessantes, pelo menos tão interessantes quanto os professores”. Portanto, sendo eles reconhecidamente uma fonte de inspiração e com grande potencial de se desenvolverem como plenos aprendizes, Allwright e Hanks (2009), estabeleceram cinco proposições sobre os alunos, são elas:

Proposição 1: os alunos são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor em suas próprias maneiras idiossincráticas;⁶

Na primeira proposição, Allwright e Hanks (2009) afirmam que os alunos são pessoas com características particulares e únicas. Conclui-se, assim, que cada um deles aprenderá e se desenvolverá de modo individual e não de forma padronizada. Apesar de compreender que os alunos possam ter muito em comum com o grupo do qual fazem parte em sua sala de aula, ainda assim, há especificidades que devem ser consideradas pelo professor. E este é um ponto a ser ponderado, mesmo que em contextos como o curso pré-militar, em que lidamos com turmas muito numerosas e aparentemente seguindo a um padrão de ensino.

Proposição 2: os alunos são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo;

Sendo os alunos seres sociais, inseridos em diversos contextos sociais, como é o caso da sala de aula, eles precisam administrar suas atitudes individuais em relação aos outros. Até mesmo porque, esses outros, são fonte de suporte mútuo no ambiente educacional em que eles estão inseridos (ALLWRIGHT e HANKS, 2009). Além disso, os autores acima citados advertem (ALLWRIGHT e HANKS, 2009, p. 5):

aprender estritamente sozinho pode ser possível, até mesmo atraente para alguns, mas a maioria das pessoas parece feliz em reconhecer que estar

⁶ Proposition 1: Learners are unique individuals who learn and develop best in their own idiosyncratic ways;

Proposition 2: Learners are social beings who learn and develop best in a mutually supportive environment;

Proposition 3: Learners are capable of taking learning seriously;

Proposition 4: Learners are capable of independent decision-making;

Proposition 5: Learners are capable of developing as practitioners of learning. (ALLWRIGHT & HANKS, 2009, p. 5-6)

em um grupo de aprendizagem provavelmente será muito mais agradável e produtivo por causa do apoio mútuo que tal grupo pode oferecer.

Durante os encontros reflexivos envolvendo meus alunos e eu foi possível ouvir deles, diversas vezes, sobre as dificuldades de não estarem no ambiente físico do curso Home durante a paralisação das aulas presenciais devido à pandemia. Eles evidenciaram discursivamente o quanto o não estar no ambiente educacional do curso prejudicava o estado de ânimo deles e, conseqüentemente, o rendimento nos estudos. Isso reforça a importância do apoio mútuo presente nesta proposição.

Proposição 3: os alunos são capazes de levar o aprendizado a sério;

Allwright e Hanks (2009) alertam que o aparente desinteresse dos alunos, relatado por grande parte dos professores ao redor do mundo, não deve ser uma motivação para que os professores tratem seus alunos como pessoas que não são capazes de levar seu aprendizado a sério. Pelo contrário, talvez seja mais empoderador tratá-los como pessoas altamente capazes de levar seus estudos e aprendizagem a sério. No contexto de ensino em que estou inserida, ou seja, no curso pré-militar, tenho a grande oportunidade de estar junto de alunos que são extremamente disciplinados, focados, esforçados e comprometidos com seu próprio aprendizado. E essa atitude por parte dos alunos é altamente contagiante, motivando o corpo docente e discente nesse caminho de desenvolvimento.

Proposição 4: os alunos são capazes de tomar decisões;

O trabalho realizado pela coordenação do curso Home costuma ser de apoio e acompanhamento dos alunos e isso engloba a confecção de um plano de estudo personalizado para cada aluno que queira voluntariamente ser acompanhado. O coordenador do pré-militar, portanto, disponibiliza horários para que os alunos possam agendar um momento para a montagem desse programa de estudo. Falando assim pode até parecer uma coisa muito mecânica, mas eu já tive a oportunidade de estar presente durante uma dessas sessões com os alunos e gostei bastante da abordagem respeitosa por parte do coordenador. O que acontece, na verdade, é uma conversa, pois o coordenador aborda a rotina do aluno de forma geral: horário que ele acorda, se ele já concluiu o ensino médio, se precisa ajudar com as tarefas de casa ou teria todo o seu tempo para ser investido nos estudos, por exemplo. Em seguida, eles constroem um cronograma de estudos,

estabelecendo algumas diretrizes e prioridades ao longo da semana e isso inclui o treinamento físico, que deve ser realizado paralelamente ao estudo das disciplinas cobradas na prova escrita do concurso.

Entretanto, há também aqueles alunos que conseguem identificar suas próprias necessidades a serem supridas e montam seu próprio plano de estudo, buscando ultrapassar seus obstáculos. Portanto, pela experiência que tenho junto a comunidade de prática do curso *Home*, posso afirmar que os alunos têm total capacidade de tomar decisões e traçar metas e estratégias para seus estudos e carreira, mas acredito que um ambiente de suporte e apoio seja bastante importante para todo esse processo de construção da autonomia dos alunos. Faço essa afirmação porque concordo com as palavras de Allwright e Hanks (2009, p. 6) quando dizem que “praticantes chave capazes de levar a aprendizagem a sério não vão ser sempre informados precisamente sobre o que fazer, quando fazer, como fazer e com quem fazer isso”.

Proposição 5: os alunos são capazes de se desenvolver como praticantes de aprendizagem.

Dependendo da idade e do nível de maturidade dos alunos que chegam em nossas salas de aula, não caberá a nós ter uma expectativa de que eles estejam completamente desenvolvidos como aprendizes. Por isso, Allwright e Hanks (2009) acreditam que a maneira como o professor trata o seu aluno poderá exercer grande influência no processo de desenvolvimento do aluno enquanto praticante de sua própria aprendizagem, como já fora reforçado na proposição 3.

Neste momento, gostaria de dar sequência as minhas considerações sobre a Prática Exploratória por reconhecer ser importante falar sobre os seus conceitos elementares. Contudo, essa não se caracteriza como uma tarefa fácil. Afinal, a própria Judith Hanks, citada algumas vezes neste capítulo, afirma ser difícil fazer definições sobre ela por se tratar de uma área fluida (HANKS 2017, p. 2). Achei extremamente inusitado encontrar essa fala de Hanks em seu livro (2017). Ela diz que frequentemente perguntam a ela: O que é Prática Exploratória? Como resposta a essa pergunta ela decidiu escrever o livro ao qual me referi e, por ser uma pergunta tão recorrente, ela mesma decidiu fazê-la a uma professora de inglês para fins acadêmicos, que vem trabalhando com a Prática Exploratória desde 2010. A

resposta de sua colega de trabalho veio em forma de e-mail e chamou bastante a minha atenção esta por dizer, entre outras coisas, que a Prática Exploratória é uma forma de sermos mais humanos com nossos alunos (HANKS 2017, p. 23). Alinhei-me a essa fala da professora Jess Poole, que parece tão simples, mas não é, e que traz luz à natureza essencialmente humana do professor. Não o isola no conjunto de saberes ou conhecimentos específicos que ele compartilha com seus alunos, mas o considera em sua integralidade e complexidade. Acredito que assim também devam ser considerados os alunos, sendo eles, segundo Tudor (2001, p. 1 apud ALLWRIGHT e HANKS 2009, p. 1), não simplesmente alunos, mas “[...] seres humanos complexos que trazem consigo para a sala de aula sua própria personalidade individual em um determinado momento, e isso influencia na forma como eles interagem com o que fazemos como professores”.

A Prática Exploratória apresenta-se, portanto, como uma abordagem reflexiva utilizada em variados contextos e, no que diz respeito à presente pesquisa, realizou-se com alunos de um curso preparatório pré-militar situado na região metropolitana do Rio de Janeiro durante a pandemia da COVID 2019 utilizando plataformas e aplicativos para interação. Contou com a participação de seis alunos que aspiravam à carreira militar e buscavam aprovação nos concursos da Escola de Especialistas da Aeronáutica e/ ou na Escola de Sargento das Armas. A minha prática docente enquanto professora de inglês neste contexto educacional é bastante específica e direcionada pela abordagem de ensino denominada ESP (Inglês para fins específicos)⁷, na intenção de preparar o aluno para realizar os concursos anteriormente citados.⁸ Apesar da especificidade do ensino realizado, fui inspirada em minha prática docente, a partir da construção de minha pesquisa, pelos princípios ético filosóficos da Prática Exploratória que são⁹:

1. Colocar a qualidade de vida em primeiro lugar
2. Trabalhar para entender a vida na sala de aula
3. Envolver todos neste trabalho
4. Trabalhar para a união de todos

⁷ Esse tema será tratado com maior profundidade em uma seção posterior.

⁸ Trouxe um pouco dessa informação na introdução e, no capítulo destinado à metodologia, será possível encontrar maiores informações sobre o contexto de pesquisa no qual este trabalho foi construído.

⁹ Segundo o Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro (2020, p. 8).

5. Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo
6. A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, integrar este trabalho para o entendimento com as práticas da sala de aula e de outros ambientes profissionais
7. Fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto.

A natureza e os princípios humanistas da Prática Exploratória no trabalho para entender foram as bases desta pesquisa. Assim, iniciei uma busca por entendimentos construídos colaborativamente com os alunos do grupo de pesquisa sobre os *puzzles* ou questões que instigavam a minha curiosidade enquanto professora de um curso pré-militar e que diziam respeito, em grande parte, aos meus alunos.

Embora a abordagem da Prática Exploratória proponha que haja a integração entre ensino e pesquisa, acredito que as perguntas de cunho pessoal dificilmente seriam respondidas em sala de aula com aproximadamente noventa alunos. Primeiro porque os alunos no pré-militar possuem uma postura bastante focada nos conteúdos cobrados na prova e costumam rejeitar assuntos que não façam parte do edital. Segundo porque talvez alguns alunos não se sentissem à vontade em responder questões pessoais em público. Dos dez alunos convidados a fazerem parte do grupo de pesquisa, apenas sete aceitaram ao convite. Entretanto, um dos sete desistiu de participar antes mesmo de iniciarmos nossos encontros. Assim, nossas atividades foram realizadas de forma virtual, por meio da ferramenta *Google Meet*, pois as aulas presenciais foram suspensas por conta da pandemia do Corona vírus.

Ademais, considero que as questões que eu e meus alunos buscamos entender por meio dos *puzzles* que já foram apresentados na introdução deste trabalho não eram consideradas como centrais na vida vivida em sala de aula e suas possíveis interferências no processo de ensino-aprendizagem. Afirmando também, que o foco desta pesquisa nunca esteve voltado para uma mudança imediata no meu contexto de ensino ou na busca por respostas que viessem a trazer soluções para algum problema, como pode ocorrer em pesquisas que não são direcionadas por essa abordagem. Embora transformações mais ou menos perceptíveis possam ser geradas a partir dos entendimentos pessoais e coletivos. Sendo assim, na próxima

seção, trago a possibilidade de um breve diálogo entre a Linguística Aplicada e a Prática Exploratória.

1.2.1 Alinhamentos entre a Linguística Aplicada e a Prática Exploratória

A Prática Exploratória situa-se no campo de ação da Linguística Aplicada (MILLER, 2013, p. 111). Em vista disso, gostaria de destacar alguns alinhamentos entre as duas áreas.

Grandes desafios estão diante da LA contemporânea. O primeiro deles caracteriza-se pela compreensão da vida social como ela se apresenta, tomando ciência das mudanças em curso nas diversas esferas da sociedade. Acredito que por meio desse entendimento seja possível “reinventar a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 85) como proposta para a “reinvenção das formas de se produzir conhecimento”, conforme sugere Moita Lopes (MOITA LOPES, 2006, p. 85).

No que diz respeito à Prática Exploratória, a abordagem se insere na atual agenda ética da LA posto que, segundo Miller (2012, p. 323),

A Prática Exploratória reinventa a vida em sala de aula e as formas de produzir conhecimento nelas, na medida em que Allwright reconhece a capacidade profissional do professor e dos alunos para produzir conhecimento a respeito de suas vivências – o ensino-aprendizagem.

Outro ponto de interseção entre trabalhos da LA contemporânea e a Prática Exploratória está na busca por entendimentos e não por soluções nos diversos contextos em que agentes sociais atuam por meio da linguagem. Moita Lopes (2006, p. 20) afirma que “[...] a LA não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói”. E, segundo Moraes Bezerra (2012, p. 61), “na proposta reflexiva configurada pela Prática Exploratória, o professor não age objetivando uma melhora técnica, nem soluções ou resultados imediatos para problemas”. Conforme a autora (ibid.) o que se realiza é um trabalho para entender as questões que mobilizam um determinado grupo de praticantes (MORAES BEZERRA, 2012, p. 61). De acordo com Moita Lopes (2006, p. 18), considerando a complexidade das situações de uso da linguagem em sala de aula e a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos, torna-se inviável replicar soluções para

toda e qualquer situação de maneira padronizada. Por isso, a LA e a Prática Exploratória comungam da ideia de uma investigação situada, ou seja, “no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem” (MORAES BEZERRA, 2017, p. 2), dialogando com outras áreas do conhecimento, praticando a interdisciplinaridade, na intenção de compreender suas próprias questões de pesquisa, gerando, segundo Signorini (1998, p. 13 apud MOITA LOPES, 2006, p. 19), “configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes e nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência”.

Desta forma, torna-se inevitável refletir sobre as pesquisas desenvolvidas pela LA nos dias de hoje e o quanto nós, linguistas aplicados, devemos buscar “situar os nossos trabalhos de pesquisa no mundo” (MOITA LOPES, 2006, p. 90) e em favor dele, propiciando o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, inclusivos, solidários e de escuta daqueles que, muitas vezes, estão em um lugar de sofrimento e ou à margem.

Diante da possibilidade de realizar um trabalho de pesquisa com a participação de alguns dos meus alunos do curso pré-militar, vejo a importância em fazer algumas colocações acerca desse universo de ensino um tanto quanto peculiar. Por isso, na próxima seção, discorrerei sobre o conceito de comunidade de prática, assim como trarei certas informações a respeito do curso Home e de nossa comunidade de prática.

1.3 O que é uma Comunidade de Prática?

Comunidade é um elemento importante porque a aprendizagem é uma questão de pertencimento, assim como um processo intelectual, envolvendo o coração, assim como a cabeça.

Wenger, McDermolt e Snyder, 2002

Com a finalidade de iniciar uma breve apresentação do curso Home e da turma do pré-militar (EEAR/ESA) deste curso preparatório, farei uso do conceito de comunidade de prática.

A aplicação do conceito de comunidade de prática, segundo Wenger (2006, p. 4), pode ser encontrado em diversos setores, como por exemplo: no mundo dos negócios, em atividades governamentais, na educação, em associações profissionais, em projetos de desenvolvimento e também na vida cotidiana. Em algumas organizações encontraremos a concepção de comunidade de prática sob os seguintes nomes: *learning networks* (redes de aprendizagem), *thematic groups* (grupos temáticos) ou *tech clubs* (clubes de tecnologia), (WENGER, 2006, p. 4)¹⁰.

Wenger (2006, p.3) vai afirmar que “comunidades de prática estão em toda parte”¹¹ e, de fato, estão. Basta observarmos as estruturas organizacionais que costumam ser muito familiares para nós e que, por conta da sua familiaridade, passam despercebidas aos nossos olhos. Portanto, a partir de Wenger (2006), percebo comunidades de prática como organizações sociais que fomentam o processo de aprendizagem. Entretanto, em termos práticos, o que são comunidades de prática e como reconhecê-las em nossas atividades cotidianas?

Segundo Wenger, McDermolt e Snyder (2002, p. 5), “comunidade de prática não é uma ideia nova”. De acordo com os autores, essa foi justamente a configuração social utilizada, há muito tempo atrás, pelos homens das cavernas. Eles reuniam-se ao redor de fogueiras com a intenção de buscar estratégias e meios de sobrevivência. Assim, acredito que podemos compreender as comunidades de prática como formas de construção de parcerias e de aprendizagem em conjunto. Conforme os mesmos autores (2002, p. 4), “Comunidades de prática são formadas por grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um tópico [...]”. E julgo ser por meio do compartilhar de ideias, histórias e nas interações que os participantes de uma comunidade de prática aumentam seu conhecimento e tornam-se mais capacitados em alguma prática ou atividade.

Eckert e McConnell-Ginet (2010, p. 102) caracterizam comunidade de prática como:

¹⁰ Communities of practice are not called that in all organizations. They are known under various names, such as learning networks, thematic groups, or tech clubs.

¹¹ Communities of practice are everywhere.

um conjunto de pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum. Modos de fazer coisas, modos de falar, crenças, valores, relações de poder – em resumo, práticas emergem durante sua atividade conjunta em torno do empreendimento.

No que diz respeito ao curso Home, eu mesma não me havia atentado para as configurações que permeiam a minha atividade docente no curso, assim como as práticas compartilhadas com meus alunos e vice versa. Wenger (2015) vai afirmar que a combinação de três elementos estabelecem uma comunidade de prática, são eles: o domínio, a comunidade e a prática. Dessa maneira, vejamos como cada uma dessas unidades se caracteriza na construção da comunidade de prática do curso *Home*.

a) **Domínio:** a partir de Wenger, McDermolt e Snyder (2002), compreendo que o domínio possa ser entendido como um campo do conhecimento, um assunto ou um tópico que seja relevante para os membros de uma comunidade de prática. Existe também a possibilidade de membros de uma comunidade de prática compartilharem a mesma profissão ou disciplina, assim como o mesmo ofício ou desempenharem o mesmo papel (WENGER, MCDERMOLT e SNYDER, 2002, p. 31). Acredito que no curso Home os alunos estejam compartilhando o mesmo objetivo: ser militar, o que caracteriza-se por uma profissão que eles terão em comum no futuro. Além disso, no momento, eles partilham o mesmo papel, ou seja, o de alunos que estão aprendendo as mais variadas características de se estudar em um curso pré-militar. Nesse contexto tão peculiar, ter uma ideia clara do domínio é um elemento fundamental.

b) **Comunidade:** É na comunidade que as interações sociais ocorrem, sendo um lugar sugestivo para interações respeitadas e de confiança mútua. Segundo Wenger, McDermolt e Snyder (2002, p. 29), “a comunidade é um elemento importante porque a aprendizagem é uma questão de pertencimento, assim como um processo intelectual, envolvendo tanto o coração quanto a cabeça”. Sendo assim, gostaria de antecipar a fala de Sandro, um dos participantes da pesquisa, quando ele diz:

O curso Home, ele proporciona não só pros professores, mas pros alunos, essa vontade de aprender. O curso Home é um ambiente leve.¹²

É interessante observar na fala de Sandro, o fato de ele afirmar que há espaço para o aprendizado dos professores nesse ambiente de suavidade proporcionado pelo curso. Ele continua:

O curso Home é um ambiente leve, entende? É um ambiente agradável e faz com que os professores, sei lá, passem a matéria da maneira mais tranquila possível.

Sandro parece ressaltar a leveza do curso como um ponto favorável tanto para o ensino quanto para o aprendizado. Além disso, quando ele caracteriza o curso como um lugar de ‘ambiente agradável’, entendo tratar-se de um local que contribui para a qualidade de vida desse aluno e para o seu bem-estar também.

c) **Prática:** a prática, na minha compreensão, nada mais é do que um esforço compartilhado entre os membros no desenvolvimento de suas atividades. Na prática há o compartilhamento de recursos, nas palavras de Ipiranga et al (2005, p. 5 apud WENGER 1999), “tais como ferramentas, documentos, rotinas, vocabulários, símbolos e artefatos – que incorporam o conhecimento acumulado pela comunidade”. A prática fundamenta-se no conjunto de conhecimentos acessíveis no presente, no passado, ao fazer uso da história ou do histórico da comunidade e, segundo Wenger, McDermolt e Snyder (2002, p. 38), “a prática é orientada pelo futuro”. Um exemplo de documento compartilhado pelos alunos do curso *Home* são os editais divulgados pelas Forças Armadas e que norteiam os concursos que os alunos irão fazer. No que diz respeito aos materiais de ensino de inglês, preocupo-me não apenas em resolver questões de provas anteriores, mas também em desenvolver atividades pedagógicas que possam contribuir para o momento da prova. Quero dizer, busco por textos autênticos e tirinhas de alguns personagens que se tornaram clássicos na prova da EEAR, por exemplo, como uma forma de dialogar com os alunos sobre os multifatores coexistentes no texto. Outro ponto que merece ser destacado refere-se aos brados de guerra realizados por algum aluno ao

¹² Contribuição obtida através de conversa exploratória por chamada de vídeo via *Google Meet*, no dia 03/12/2020, que foi gravada e transcrita

final da aula¹³. Esse ato caracteriza a identidade dessa comunidade de prática, distinguindo os alunos do pré-militar dos demais alunos do curso, além de promover a motivação entre os próprios alunos da sala. Mais uma vez menciono uma das falas do aluno Sandro, ao dizer:

É o que eu falo pros moleques. Cara, mostra pra Lia¹⁴ e pros professores que você quer estudar. Se você fizer isso, cara, você tem o curso nas mãos. O curso vai fazer de tudo pra, pra, pra te fazer aprovado, entende? Você tem que mostrar querência, tem que querer.

Observa-se na fala do aluno Sandro uma percepção apurada acerca do histórico do curso e de seus professores em dar apoio e suporte aos alunos que demonstram genuíno desejo de estudar. Essa perspicácia evidencia não apenas um bom conhecimento da comunidade de prática da qual ele faz parte, mas também é um forte indicador do papel exercido por ele nessa comunidade, ou seja, alguém com a *expertise* necessária para aconselhar outros alunos.

Após realizar um diálogo entre os conceitos de comunidade de prática e o funcionamento do curso Home, apresento, na próxima seção, a comunidade de prática do curso Home em tempos de pandemia.

1.3.1 A Comunidade de Prática do curso Home em tempos de pandemia

As aulas do curso pré-militar foram iniciadas no dia quatorze de janeiro de 2020. Na verdade, neste primeiro encontro com os alunos houve uma palestra com uma sargento da Aeronáutica que foi convidada pela coordenação do curso para dar boas vindas aos alunos e, em seguida, realizei a minha primeira aula de inglês com

¹³ O brado de guerra é uma prática comunicativa bastante comum entre os militares de Forças Armadas de diversos países do mundo. Ele possui uma função interacional.

Disponível em: <brados de guerra - EBlog do Exército Brasileiro>. Acessado em: 04 de jan. de 2021.

¹⁴ Lia é uma das proprietárias do curso *Home*. Ela faz parte da família Takashi e é a filha mais nova do Sr. Nishissan, que será devidamente apresentado no capítulo sobre metodologia de pesquisa. Ela é a responsável pelas turmas do pré-militar e é conhecida carinhosamente pelos alunos como “mãe de todos”. Os alunos têm uma afeição muito grande por Lia, pois ela estabelece um relacionamento muito próximo e zeloso com eles. O cuidado de Lia para com os alunos pode ser percebido em várias esferas, desde a concessão de bolsas de estudos parciais ou totais, caso o aluno não tenha recursos para financiar os seus estudos, até fazer parceria com um consultório dentário da região para conceder descontos para alunos aprovados nos concursos, mas que não teriam condições financeiras de arcar com um tratamento dentário. Lembro-me também dos saborosos lanches que ela costumava promover para os alunos que permaneciam no curso em tempo integral.

a turma da EEAR/ESA da parte da tarde. Essa turma, que tinha como foco tanto o concurso da EEAR quanto o da ESA, contava com aproximadamente noventa alunos¹⁵. Vale ressaltar que eu ministrava aulas de inglês apenas para a turma da tarde. As outras turmas do pré-militar eram acompanhadas por uma outra professora, minha colega de trabalho.

Foi um início de ano muito promissor e eu estava muito feliz em ver o crescimento do curso. Também acreditava que muitos alunos estariam se aproximando da tão almejada aprovação. A coordenação do curso realizou uma reunião com a equipe de professores dias antes do início das aulas e colocou-nos a par do calendário das aulas, simulados e possíveis datas de provas. Lembro-me, igualmente, de ter mencionado a minha preocupação com alguns alunos que já estavam se aproximando da idade limite para participação no(s) concurso(s) e o quanto deveríamos acompanhar esses alunos mais de perto, fornecendo-lhes o apoio necessário. Confesso que desde que comecei a laborar no curso Home passei a ter uma postura mais próxima dos meus alunos, talvez seja pelo fato de trabalhar com apenas uma turma e não várias como em minha experiência anterior em outro curso preparatório. Por isso, passei a ver mais de perto não só o desenvolvimento deles no que diz respeito ao aprendizado das disciplinas cobradas no(s) concurso(s), mas também principiei uma observação de seus medos e angústias com a aproximação da data da prova.

Pensando no bem-estar dos alunos e no fortalecimento da autoconfiança deles, sugeri à coordenação do curso que convidássemos um instrutor de meditação, conhecido em nossa região, para realizar uma palestra com eles poucos dias antes da prova aplicada em novembro de 2019. A intenção era proporcionar tranquilidade, foco e confiança nos alunos, ainda que apenas para aquele dia. Como afirma Kabat-Zinn (2015, p. 7), “a prática da atenção plena exerce uma influência poderosa sobre a saúde, bem-estar e a felicidade, como atestam as evidências médicas e científicas [...]”. Sabendo, a partir de Kabat-Zinn (2015, p. 8) que uma única palestra não seria o suficiente para manter o equilíbrio emocional dos alunos a longo prazo e reconhecendo que a prática da meditação reivindica

¹⁵ O pré-militar do curso Home era composto por três turmas no início de 2020. Duas na parte da tarde: EEAR/ESA com aproximadamente noventa alunos e EsPCEEx (Escola Preparatória de Cadetes do Exército) com aproximadamente noventa alunos. Na parte da noite havia apenas uma turma da ESA com aproximadamente oitenta alunos. Portanto, o curso tinha uma média de duzentos e quarenta alunos matriculados no pré-militar naquele ano.

comprometimento constante, o mesmo instrutor foi convidado pela coordenação para montar oficinas de meditação dentro do próprio curso no ano de 2020.

O projeto da oficina se concretizou e alguns encontros até chegaram a acontecer, mas acredito que ainda haja muita resistência dos alunos com relação à meditação. Contudo, acho bastante possível de haver uma mudança de postura com relação a isso, pois a própria Marinha do Brasil já adota treinamentos de *mindfulness* em seu site, incentivando os militares a fazerem uso dessa técnica de atenção plena¹⁶. Tomo aqui a liberdade de falar em nome da equipe do curso Home e afirmar que iniciamos nossos trabalhos em 2020 acreditando que seria um ano incrível para nossos alunos, mas não foi possível prever que no meio do caminho haveria a Covid-19, várias perdas e seus desdobramentos.

O dia treze de março de 2020 foi a última vez que o curso Home funcionaria de forma presencial naquele ano por conta da chegada da pandemia ao Brasil.¹⁷ As necessárias medidas de isolamento social foram decisivas para a interrupção das aulas presenciais e todos os professores do curso Home passaram a gravar suas aulas de forma remota. Coube a cada docente adotar a melhor maneira de gravação para as suas aulas, que eram posteriormente disponibilizadas no *Google Classroom* da instituição.

Apesar de todo o processo de transição e adaptação poder até soar como algo muito objetivo e prático, afirmo que não foi. A título de exemplo, precisei sistematizar todos os meus materiais de ensino, incluindo explicações teóricas nas folhas de atividades que antes eram quase que totalmente reservadas para a resolução de exercícios de provas anteriores. Isso consumiu horas do meu planejamento. Quando as aulas eram realizadas de modo presencial eu as iniciava com a parte teórica do assunto no quadro, estipulava um período para os alunos realizarem os exercícios e fazia a correção dos mesmos no decorrer da aula. Outro ponto negativo observado foi que eu passei a ficar presa a um único assunto por aula, o que, em minha opinião, é muito ruim, pois, em sala eu sempre aproveitava oportunidades para fazer vínculo entre um assunto e outro. Dessa forma, o cronograma do edital era concluído mais rapidamente.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.marinha.mil.br/sspm/?q=content/treinamento-em-mindfulness>>. Acessado em: 29 de dezembro de 2020.

¹⁷ No momento da defesa da presente dissertação, as aulas no curso Home já tinham voltado ao seu formato presencial.

A coordenação do curso sugeriu aos professores que gravassem uma parte da aula e concluíssem o restante do tempo semanal pelo *Google Meet*, fazendo a correção dos exercícios com os alunos por meio de encontros síncronos. Essa estratégia foi considerada como uma maneira de manter o vínculo com os alunos e uma possibilidade para tirar suas possíveis dúvidas. Entretanto, eu devo dizer que tive algumas dificuldades em manusear a plataforma *Meet*. As minhas Lives foram um fiasco, causavam-me muita angústia. Os alunos simplesmente recusavam-se a ativar suas câmeras e raramente falavam alguma coisa. Por isso, conversei com a coordenadora do curso sobre o desconforto que eu estava sentindo em cada participação no *Google Meet*. Ela sugeriu que eu usasse todas as minhas horas de aula semanais de forma gravada e não mais dividida entre a gravação e o *Google Meet*.

Aprender a me reinventar enquanto professora nos primeiros meses da pandemia foi muito complexo por questões diversas. Inicialmente eu consegui alguns itens emprestados para fazer as gravações em casa, tais como: quadro branco, tripé para celular (que seria usado para ajustar o celular na hora das gravações) e microfone. Eu também usava o meu *data show* na composição dos equipamentos usados para gravação das aulas. Esse foi o cenário que conseguimos colocar de pé em um momento extremamente estressante e caótico¹⁸. Após alguns meses gravando assim e percebendo que a qualidade das gravações estava muito ruim devido à iluminação precária do meu quarto, entre outras coisas, um professor do curso nos indicou uma ferramenta de gravação de aula chamada *Screencast*¹⁹. Quando eu comecei a fazer uso do *Screencast* as coisas melhoraram consideravelmente, a saber:

- a) conseguia dar a minha aula sentada, o que era mais confortável para mim;
- b) deixei de usar uma série de aparatos tecnológicos que ficavam posicionados pelo meu quarto e nem sempre conseguiam proporcionar o melhor resultado final;
- c) as gravações podiam ser pausadas a qualquer momento e retomadas posteriormente;
- d) Os textos utilizados durante as aulas ficaram posicionados na tela de forma legível para que os alunos pudessem acompanhar as explicações;

¹⁸ Uso o verbo na primeira pessoa do plural, pois muitas pessoas estiveram envolvidas contribuindo para que as aulas fossem gravadas em minha casa.

¹⁹ O meu esposo também é professor do curso Home, mas ele ministra aulas de Língua Portuguesa. Foi ele o responsável por pesquisar e obter tanto o sistema *Screencast* quanto a mesa digitalizadora.

e) além da tela principal com o material didático que estava sendo usado, havia uma tela menor com a minha imagem interagindo com os alunos durante as gravações.

Após a aquisição do *Screencast*, meu esposo comprou também uma mesa digitalizadora com a finalidade de aumentar a qualidade de nossas aulas, pois, assim, seria possível fazer anotações no material de ensino em tempo real, tornando tanto as minhas aulas quanto as dele, mais fáceis de serem acompanhadas e menos enfadonhas.

Depois de meses dedicando-me às gravações das aulas em casa, cuidando da minha família e de tudo o que poderia nos manter longe do Corona vírus, realizei contatos via *WhatsApp* com alguns dos poucos alunos que restaram no curso na modalidade online e montamos um grupo de pesquisa para conversarmos sobre os *puzzles* norteadores desse estudo. A reconfiguração da nossa comunidade de prática foi o pontapé inicial para dar início aos nossos encontros exploratórios e tornou-se um verdadeiro bálsamo estarmos juntos, ainda que de maneira virtual.

No que concerne ao ensino de inglês adotado na minha turma de pré-militar, na próxima seção apresentarei as bases do que seja ensino de inglês para fins específicos e como essa abordagem de ensino se aplica na minha experiência em sala de aula de uma turma de pré-militar.

1.4 *English for Specific Purposes*: a origem da abordagem ESP e a sua configuração inicial no Brasil

Por que ESP?²⁰

Hutchinson and Waters, 1987

Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 6), “ESP não foi um movimento planejado e coerente, mas sim um fenômeno que surgiu de uma série de tendências convergentes”. Além disso, os mesmos autores acrescentam que três fatores devem ser considerados para justificar o surgimento da abordagem ESP, a saber:

²⁰ Hutchinson and Waters, 1987, p. 5. ‘Why ESP?’

1) As exigências de uma nova configuração mundial²¹;

Hutchinson e Waters (1987) salientam que após o término da Segunda Guerra Mundial, o mundo presenciou uma expressiva expansão na área tecnológica e comercial. Ainda segundo os autores, tal avanço culminou na eleição de uma língua internacional. Os Estados Unidos da América, após vencerem a referida guerra, estabeleceram-se como uma grande potência econômica, o que possivelmente contribuiu para a escolha do inglês como língua internacional. Como apontam Hutchinson e Waters (1987), um vasto número de pessoas começou a estudar inglês, não pelo simples prestígio que poderiam ter ao aprender a língua, mas para utilizá-la de maneira aplicada nos cenários de tecnologia, ciência e comércio. Esses aprendizes sabiam o motivo pelo qual eles gostariam de começar a aprender inglês: homens e mulheres de negócios queriam divulgar e vender seus produtos; mecânicos precisavam ler manuais de instruções em inglês; médicos necessitavam acompanhar pesquisas e desenvolvimentos em sua área de atuação e estudantes universitários precisavam ler textos variados apenas disponíveis em inglês. Nesse período, conseqüentemente, foi possível perceber o crescimento de cursos de inglês desenvolvidos para atender a necessidades específicas de aprendizagem.

2) Uma transformação linguística;

De acordo com Dudley-Evans e St. John (1998, p. 19), ESP também “foi influenciado por desenvolvimentos e mudanças na Linguística Aplicada [...]”. Com relação a essas modificações, Hutchinson e Waters (1987, p. 7), afirmam que uma das descobertas da época era que “a língua que falamos e escrevemos varia consideravelmente, e de várias maneiras diferentes, de um contexto para outro”. Diante dessa constatação, Hutchinson e Waters (ibid.) chegaram à seguinte conclusão: “se a língua varia de uma situação de uso para outra, deve ser possível determinar as características de situações específicas e, em seguida, fazer dessas características a base do curso dos alunos”. Portanto, considero que o ensino de inglês naquele momento ganhou novos contornos não apenas pelo surgimento de uma nova demanda por cursos de inglês desenvolvidos sob medida para

²¹ Hutchinson and Waters (1987, p. 6-8): 1) The demands of a brave new world; 2) A Revolution in linguistics; 3) Focus on the learner.

necessidades específicas, mas também pela mobilização da LA e das pesquisas acadêmicas realizadas naquele momento histórico.

3) A atenção voltada para o aprendiz.

Na concepção de Hutchinson e Waters (1987), os avanços na psicologia educacional também contribuíram para o fortalecimento da abordagem ESP naquele momento, pois evocaram a importância da participação dos aprendizes em seu próprio processo de aprendizagem. Dessa maneira, os interesses e necessidades variados dos alunos seriam um fator favorável para motivá-los a aprender e contribuir para a construção de cursos que atendessem às necessidades comunicativas particulares deles.

Ainda tendo como referência à obra de Hutchinson e Waters (1987), nela é possível encontrar uma pergunta, em forma de tarefa reflexiva para o leitor, que é: “por que o ESP foi introduzido em seu país ou instituição de ensino?” (ibid., p. 8). Acredito que responder a essa pergunta torna-se importante para compreender acerca da chegada e configuração inicial do ESP no Brasil, como proposta desta seção.

Assim, nas palavras de Ramos (2008), a história do ESP no Brasil está intimamente ligada a um projeto nacional para o ensino de inglês. Conforme Celani (2009), o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras foi idealizado em 1977 com a finalidade principal de aprimorar o uso de inglês por pesquisadores e professores universitários de áreas distintas. Para tanto, professores de universidades federais brasileiras e posteriormente de escolas técnicas federais foram capacitados para o ensino de estratégias de leitura por meio de textos autênticos. A professora Maria Antonieta Alba Celani, já mencionada neste trabalho dissertativo pela sua valiosa contribuição no campo da LA, teve papel de coordenadora nacional do Projeto, que contou com o patrocínio do Conselho Britânico, em convênio com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Segundo Ramos (2012), credita-se à PUC-SP a responsabilidade pela implantação do Projeto e, de certa maneira, pela difusão da abordagem no território nacional.

De acordo com Celani (2009), Viagem “Transbrasil” foi o nome dado à visita realizada às vinte universidades federais brasileiras em 1978. Esta viagem tinha como objetivo identificar as necessidades e interesses em se ter um projeto e a

forma mais adequada de se suprir as necessidades das universidades envolvidas. O expressivo envolvimento dos participantes fez com que o governo Britânico concedesse um auxílio de quatro anos que se iniciou em 1980 a 1984. Segundo a autora Celani (2009), o patrocínio foi estendido por mais cinco anos devido ao grande engajamento das universidades ao Projeto e também pela adesão das Escolas Técnicas Federais ao mesmo, hoje Centros Tecnológicos Federais.

Da mesma forma, Celani (2009) pontuou que algumas decisões cruciais quanto à organização do Projeto foram tomadas ao final de 1980 e se estabeleceram como a marca do projeto brasileiro:

- a) optou-se pela não produção de um livro didático, prática incomum em projetos semelhantes em outros países;
- b) garantiu-se a liberdade à diversidade e às culturas locais particulares de cada lugar no Brasil em que o Projeto estava sendo realizado;
- c) garantiu-se a autonomia das universidades participantes do Projeto, ficando a cargo delas a escolha de professores e coordenadores que participariam do mesmo;
- d) acordou-se avaliar o Projeto em algum momento de seu desenvolvimento.

Conforme Celani (2009), com o fim do patrocínio do Conselho Britânico, o Projeto passou por uma reestruturação e mudou seu nome para Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais, incluindo o ensino de português, espanhol, francês e alemão.

Quando observo a história do ESP desde o seu surgimento, perpassando pela sua chegada ao Brasil e encontrando lugar na minha prática em sala de aula, percebo que esse movimento possui como marca a flexibilidade, adaptando-se às necessidades próprias de cada realidade, contexto e grupos. Na minha visão, a história da abordagem ESP no Brasil ainda está em pleno processo de desenvolvimento e aberta às mudanças que são próprias da vida contemporânea e de uma área aplicada, desdobrando-se em contextos variados e contemplando línguas diversas.

Voltando-me para a minha prática em sala de aula com o ensino de inglês para provas militares da EEAR e da ESA, a abordagem ESP estabelece-se como um caminho bastante viável para suprir as necessidades de aprendizagem dos meus alunos. Tendo isso em vista, na próxima seção apresentarei as bases teóricas do ESP conforme autores consagrados da área, realizando um diálogo com o

contexto de um curso pré-militar, mais precisamente do curso Home, onde atuo desde 2017.

1.4.1 ESP no pré militar

Hutchinson and Waters (1987, p. 21) vão afirmar que “ESP é uma abordagem para o ensino de línguas que visa a atender às necessidades de alunos específicos”. Como a necessidade dos meus alunos no que diz respeito à aprendizagem de inglês é totalmente voltada para a realidade das provas de concursos das Forças Armadas, o ensino deve ter como objetivo suprir essa necessidade. Portanto, é um trabalho constante a compreensão das questões cobradas nas provas, seus enunciados, os gêneros textuais e vocabulários mais recorrentes, entre outras coisas.

Identifico-me fortemente com Hutchinson and Waters (1987, p. 19) quando instigam a minha curiosidade de professora com a seguinte pergunta: “Por que este aluno precisa aprender uma língua estrangeira?”. Os autores afirmam que ao responder a essa pergunta, muitas outras surgirão. Entretanto, eles deixam claro que os trabalhos com a abordagem ESP devem ser conduzidos pela necessidade de aprendizagem do aluno.

Stevens (1988 apud DUDLEY-EVANS & ST. JOHN 1998, p. 3) também afirma que o ESP deve atender às necessidades específicas de aprendizagem do aluno. Ele diz haver vantagens claras em se trabalhar com o ESP, a saber: a) foco na necessidade dos alunos, não havendo desperdício de tempo; b) uma abordagem mais relevante para o aluno e com maior chance de êxito na aprendizagem, uma vez que esse aluno é coparticipante do processo; c) apresenta maior custo-benefício do que um curso de inglês geral por focar nas habilidades específicas a serem alcançadas.

As colocações de Stevens sobre as vantagens de se adotar o ESP são bastante relevantes e alinhadas à realidade de um curso pré-militar. Assim, quando penso no cotidiano do curso Home e nos meus alunos, percebo que lidamos constantemente com questões de tempo, em busca de resultado. Aqueles alunos que estão de fato empenhados na missão de passar no concurso não desejam desperdiçar seu tempo, mas sim otimizá-lo. Ademais, a relevância do aprendizado

para os alunos faz com que eles se mantenham motivados por mais tempo. Além disso, em concordância com Strevens (1988), acredito que o ESP apresenta maiores vantagens do que o ensino de inglês para fins gerais no cenário em que atuo.

Robinson (1991 apud DUDLEY-EVANS & ST. JOHN 1998, p. 3) afirma que ESP é normalmente direcionado por objetivos a serem alcançados dentro de um período de tempo previamente estabelecido. No caso do contexto de minha pesquisa, todos os professores do pré-militar Home trabalham com uma lista de conteúdos que estão no edital do concurso de sua turma e, apesar de não haver uma cobrança formal, devemos cobrir todos os conteúdos até a data da prova. É interessante observar que os alunos do pré-militar têm uma postura ativa no acompanhamento do que está sendo trabalhado e, se caso algum assunto ficar de fora, eles têm total liberdade para questionar. Afinal, eles conhecem suas próprias necessidades de aprendizagem.

O envolvimento com o ensino no pré-militar e com os alunos que fazem parte dele é apaixonante. Como não se apaixonar por alunos tão dedicados e empenhados em realizar um sonho? Assim, concebo a minha prática docente como uma ponte entre o meu aluno e a disciplina que leciono. Diferentemente de outros contextos em que o inglês não é visto como muito importante, na prova militar, a disciplina entra em pé de igualdade com as demais matérias cobradas no exame ou pode ter ainda mais peso do que outras, como é o caso do concurso da ESA e também da especialidade de Controlador de Tráfego Aéreo da EEAR, em que a proficiência do idioma inglês cobrado é de nível intermediário. No afã de aproximar os meus alunos da língua inglesa, pois muitos demonstram e até verbalizam ter muita dificuldade nessa disciplina, algo lindo acontece: eu me aproximo deles e eles de mim. Assim, passamos a nos conhecer melhor e a nos relacionarmos de maneira mais próxima, estabelecendo uma parceria respeitosa.

Todas as aulas dadas no curso preparatório *Home* produziram marcas significativas em mim e em minhas emoções. Quando estou em sala de aula, diante dos meus alunos, sempre ouço uma voz dentro de mim que diz: estar aqui é uma tarefa muito séria e muito importante. Vejo nos alunos um comprometimento tão grande que muitas vezes não me sinto à altura de estar na condição de professora deles, quanto mais ser chamada de mestre. Entretanto, apesar do temor e assombro de enfrentar o desafio de lecionar em um pré-militar, respiro fundo e volto

a focar a minha atenção na aula, nos alunos e nas atividades que estamos desenvolvendo juntos.

Com o intuito de entender o lugar dos aspectos afetivos no ensino, na aprendizagem, nos aprendizes e também em mim na minha prática cotidiana em sala de aula, na próxima seção discorro sobre o ensino de língua e afeto.

1.5 Ensino de língua e afeto

[...] o sentido primeiro da palavra ensino remete a esse ato de produzir marcas em alguém. Sabemos por nossas experiências pessoais que nossos melhores professores, aqueles que chamamos de mestres, foram aqueles que nos marcaram de forma definitiva, no pensamento, no corpo e na subjetividade.

Albuquerque Júnior, 2016

Para Zembylas (2005, p. 469), ensinar configura-se como “[...] mais do que um conjunto de conhecimentos ou uma lista concreta de práticas ou habilidades: é uma forma de *ser e sentir*, historicamente, em relação aos outros”²². Nesse sentido, ao considerar o significado da palavra ensino, Albuquerque Júnior (2016), na epígrafe acima, leva-me a atentar para a natureza multifacetada do ato de ensinar. Isso significa dizer que eu, enquanto educadora, posso deixar marcas em meus alunos que vão muito além de contribuições para o seu desenvolvimento cognitivo, mas posso marcá-los, sobretudo, em suas emoções de forma positiva ou não.

O ambiente escolar é um lugar impregnado de emoções. E a sala de aula de línguas, inserida nesse contexto vivo e pulsante, constitui-se como um lugar instigante para se olhar os aspectos afetivos presentes nas relações interpessoais estabelecidas entre professor e alunos, assim como entre os próprios alunos. No

²² Zembylas (2005, p. 469), Teaching is more than a body of knowledge or a concrete list of practices or skills: it is a way of *being* and *feeling*, historically, in relation to others.

que diz respeito ao professor, Zembylas (2005, p. 466) assegura que “a literatura sobre ensino está repleta de observações que enfatizam a importância de como os professores se sentem e o impacto desses sentimentos no ensino e na aprendizagem dos alunos”²³. Pensando nisso, faço uma breve análise da minha experiência enquanto professora de inglês do curso *Home*, pois ela é muito particular e difere-se bastante das demais vivências que tenho e tive enquanto educadora em outros contextos educacionais. Quando reflito sobre o título desta pesquisa: “o que te traz ao curso preparatório?”, confesso ser inevitável fazer essa pergunta a mim mesma, mesmo não estando no papel de aluna. Questiono-me por acreditar que existe algo de muito valor no estar com esses alunos, ou seja, no trabalho que realizamos juntos e também nas relações interpessoais que estabelecemos. Contudo, confesso que, antes da pesquisa, eu não havia buscado entendimentos para os meus próprios sentimentos no trabalho realizado no pré-militar, algo que só foi possível quando adotei a Prática Exploratória como referência para a construção de minha prática docente. Antes tinha plena percepção de se tratar de um lugar em que eu me sentia muito feliz e realizada, mas não sabia com clareza a motivação para essa sensação de contentamento e o quanto isso poderia influenciar tanto na minha maneira de ensinar quanto na forma de meus alunos aprenderem.

Ao iniciar essa reflexão, alinho-me à Nias (1996, p. 298) quando afirma que os professores “investem nos valores que acreditam que seu ensino representa”²⁴. Tendo isso em mente, concluo que tudo isso dialoga diretamente com a minha própria identidade e origens sócioeconômicas, pois nasci em uma família muito pobre da Baixada Fluminense e ingressei no curso de formação de professores não por escolha, mas por ser uma chance de ter um emprego e uma profissão. Essa foi a orientação do meu pai naquela época e eu a acatei. A minha história de vida se envolve com a de meus alunos, pois eles são, em sua maioria, advindos de famílias de baixa renda. Acredito, assim, que o pré-militar seja uma ótima oportunidade para que esses jovens possam começar seu percurso profissional e de desenvolvimento socioeconômico.

²³ Zembylas (2005, p. 466), The literature on teaching is full of remarks that emphasize the significance of how teachers feel and the impact of these feelings on teaching and student learning.

²⁴ Nias (1996, p. 298), Teachers also invest in the values which They believe their work represents.

Sempre nutri grande admiração por pessoas determinadas e focadas em seus ideais, apesar de não ter sido uma jovem com grandes aspirações profissionais. Portanto, agora percebo, motivada pela pesquisa realizada com meus alunos, que o que me faz lecionar no pré-militar com grande entusiasmo e senso de propósito é poder participar dessa importante jornada nos sonhos daqueles que se permitiram sonhar. Além disso, mais uma vez alinho-me com Nias (1996, p. 297) ao estabelecer que “os professores também experimentam autoestima quando sentem que estão agindo de acordo com suas crenças e valores”²⁵. Verdadeiramente experimento uma realização ímpar tanto no campo profissional quanto no pessoal no trabalho desenvolvido no curso *Home*.

Toda as autoreflexões compartilhadas nesta seção, até aqui, são fruto do fazer exploratório da pesquisa, que extrapolou a sua relevância inicial de investigação que era entender meus alunos e sua trajetória rumo à carreira militar. Assim, posso afirmar que passei a me entender melhor enquanto professora do pré-militar ao olhar para questões de afeto no ensino.

Neste momento, volto-me para os alunos e trago à baila alguns pesquisadores que desenvolveram estudos apontando a importância do afeto no processo educacional.

Arnold (2011, p. 12), em seus estudos, faz uma declaração importante: “As reflexões sobre os aspectos do afeto na aprendizagem de línguas estão conosco há muito tempo”. Entretanto, apesar de não se tratar de uma mera novidade passageira, parece que ainda não conseguimos nos apropriar completamente desse conhecimento ao ponto de realizar uma parceria promissora entre afeto e cognição.

Aragão (2011, p. 164) afirma que “[...] a forma mais difundida de se compreender a aprendizagem de línguas é a partir do isolamento da cognição [...]”. Entretanto, dessa maneira, aspectos afetivos relacionados ao aprendizado acabam ganhando papel secundário, quando chegam a ser considerados (ARAGÃO, 2011). Moraes Bezerra e Nunes (2013, p. 23) também trazem contribuições para essa discussão, pois afirmam que “não há como estudar as relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem de línguas somente pelo viés cognitivista”. Portanto, alinhada a Oliveira (1992, p. 75), acredito ser importante refletir sobre a

²⁵ Nias (1996, p. 297), Teachers also experience self-esteem when they feel that they are acting consistently with their beliefs and values.

insistente postura de divisão entre cognição e afeto, “numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo”.

Em vista disso, Arnold e Brown (1999) defendem a visão integrada do campo cognitivo e afetivo como uma forma de fortalecimento do ensino-aprendizado. Eles apontam duas razões para que isso ocorra, a saber: uma aprendizagem mais efetiva e também como forma de enfrentamento ao nosso analfabetismo emocional. Os autores supracitados também acreditam no ensino voltado para a integralidade do aluno e não apenas um ensino do pescoço para cima (ROGERS 1975, p. 40-41 apud ARNOLD and BROWN, 1999, p. 5)²⁶, gerando consequências sociais desastrosas.

Concordo com a afirmação de Arnold (2011, p. 20) quando diz que “um dos desafios da educação hoje é proporcionar mais formas de educar todos os aspectos do aluno, incluindo maior atenção tanto aos aspectos afetivos quanto aos cognitivos”, pois, conforme Arnold (2011, p. 11), o afeto positivo “pode fornecer um suporte inestimável para o aprendizado, assim como o afeto negativo pode fechar a mente e impedir que o aprendizado ocorra completamente”. Portanto, consinto com Moraes Bezerra e Nunes (2013, p. 24) ao afirmarem que, “o afeto socioconstruído de forma positiva pode alavancar o desenvolvimento dos alunos, ao passo que o negativo pode desmotivar a aprender”.

Diante do exposto, percebo que o lugar do afeto no processo educativo não deve ser julgado como um mero acesssório ou algo a mais que teremos que incorporar as nossas práticas diárias em sala de aula. Pelo contrário, Miller et al. (2008, p. 158), sugerem buscar compreender o ambiente de sala de aula por meio de um olhar “*multidimensional*”, quando propomos que não apenas atividades cognitivas desenvolvem-se neste contexto; já que existe uma estreita relação de complementaridade entre o social, a afetividade e a cognição [...]”.

Portanto, considero apropriado buscar compreender a sala de aula, assim como proposto pelas autoras supracitadas, não com o isolamento de aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Dessa forma, faz-se necessário olhar para a sala de aula tendo consciência das suas características multidimensionais.

²⁶ Rogers (1975, p. 40-41 apud ARNOLD AND BROWN, 1999, p. 5) They have focused so intently on the cognitive and have limited themselves so completely to “educating from the neck up”, that this narrowness is resulting in serious social consequences.

Para Ochs e Schieffelin (1989, p. 10), “existem dois canais principais usados para transmitir afeto – não verbal e verbal”²⁷. Para as autoras (1989, p. 15), “as estruturas em todos os níveis da gramática são recursos para especificar o afeto”²⁸. E, segundo Besnier (1990, p. 427), “atividades comunicativas como rir e chorar” também possuem finalidade de transmitir afeto²⁹.

Acredito que olhar para esses dados investigativos tenha como uma de suas finalidades, abrir caminhos para que eu possa compreender em que medida o afeto está presente no processo de ensinar-aprender e também como os afetos que os meus alunos trazem para tal processo os mobilizam em aula e no curso Home.

Ademais, nesse processo de análise de dados também há espaço para considerar o andamento da construção identitária dos meus alunos e a minha própria. Por isso, a seguir, proponho voltar o nosso olhar para o processo de construção de identidades.

1.6 Voltando o olhar para a construção de identidades

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

Hall, 2011

Na epígrafe acima, Stuart Hall problematiza a ideia de estabilidade na construção identitária. Portanto, para o autor (ibid., p. 13), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”.

Unido a essa mesma premissa, Rajagopalan (2003, p. 71) afirma já ser de conhecimento comum que, “[...] as identidades estão, todas elas, em permanente

²⁷ Ochs e Schieffelin (1989, p. 10), there are two major channels used to convey affect – nonverbal and verbal.

²⁸ Ochs e Schieffelin (1989, p. 10), structures at all levels of grammar are resources for specifying affect.

²⁹ Besnier (1990, p. 427), affective meaning can also be conveyed by such communicative activities as laughing and weeping.

estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas” e, segundo Romero (2020), desconstruídas também. Assim, a autora (ibid.) argumenta que na pós-modernidade “[...] inúmeras mudanças paradigmáticas atravessam tanto a esfera pública, quanto a privada e apontam para a desconstrução” das identidades. Ainda refletindo sobre o período pós-moderno e as suas influências na constituição das identidades, Moraes Bezerra (2015, p. 96) considera que neste momento em que estamos vivendo “os sentidos são fluidos, provisórios e negociados nas interações por sujeitos cujas identidades são continuamente reconstruídas discursivamente”. Portanto, concordo com Woodward (2003, p. 55 apud MORAES BEZERRA, 2015, p. 97) quando estabelece que “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossa identidade”.

Diante das nuances apresentadas acerca da construção das identidades, compreendo tratar-se de um processo que está em constante movimento de (re)elaboração e sob a influência direta da linguagem, assim como de fatores sócio-históricos e culturais estabelecidos em práticas discursivas (MOITA LOPES, 2003, p. 22). Somado a esses aspectos, alinho-me a Gergen e Gergen (2001, p. 162 apud OLIVEIRA e BASTOS, 2002, p. 34) na compreensão de que “a identidade de uma pessoa não é um evento súbito e misterioso, mas um resultado razoável de uma história de vida”. Diante dessa perspectiva, compartilho do entendimento de Oliveira e Bastos (2002) sobre o assunto, quando estabelecem que histórias de vida, “[...] funcionam para a criação de identidades pessoais, porque, quando contamos histórias, estamos dizendo como nos tornamos e transmitimos o que os outros precisam saber sobre nós”. Ademais, as autoras (2002, p. 33) consideram que a construção identitária é um processo relacional que ocorre “[...] nas interações cotidianas, são também incluídas dimensões de natureza afetiva, que os indivíduos introduzem em relação a eles mesmos e aos outros, tais como ser alegre, ou corajoso, ou determinado”. Neste sentido, é igualmente possível considerar o conceito de auto-identidade abordado por Giddens (2002) pois, segundo o autor (2002, p. 54), a auto-identidade “[...] não é algo simplesmente apresentado, como resultado das continuidades do sistema de ação do indivíduo, mas algo que deve ser criado e sustentado rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo”, sendo parte, portanto, de uma biografia. Nessa perspectiva, as autoras Bastos e Oliveira

(2006, p. 189) concluem que “a identidade de uma pessoa está, portanto, ligada à sua capacidade de manter uma dada história de vida em andamento”³⁰.

Trazendo o nosso olhar para o lugar da língua(gem) nesse cenário identitário, Weedon (1997, p. 21) estabeleceu ser na língua “[...] onde formas possíveis e reais de organização social e suas prováveis consequências políticas e sociais são definidas e contestadas. Além do mais, é também o lugar onde nossa compreensão de nós mesmos, nossa subjetividade, é construída” Seguindo o mesmo pressuposto, Mastrella-de-Andrade (2011, p. 24) aponta que um dos fatores que contribuiu para o crescimento das investigações identitárias no campo dos estudos linguísticos foi justamente “[...] a conclusão de que a linguagem é constitutiva das identidades”. De acordo com a autora, portanto, (2011, p. 26), “[...] falar é agir sobre o mundo”, causando impactos em todos os campos da vida social, mas, sobretudo, sobre a própria composição de quem somos. Logo, afilio-me ao entendimento de Abreu e Nóbrega (2017, p. 4) quando afirmam que, “as práticas discursivas, o mundo social e as identidades encontram-se imbricadas, entrelaçadas a partir do uso vivo da linguagem”. Ressalto ser essa, também, a concepção de Moita Lopes (2003, p. 19) ao afirmar que o tema sobre identidades, no campo dos estudos linguísticos, “[...] surge em meio a uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico”. Do mesmo modo, Duszak (2002, p. 1), afirma que “a construção e a gestão das identidades sociais são feitas por meio do discurso e por meio de diversos mecanismos e estratégias linguísticas.

Norton (2000, p. 5), por sua vez, atrela o uso do termo identidade tendo em vista três aspectos, sendo eles:

- a) como uma pessoa compreende seu relacionamento com o mundo;
- b) como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço; e
- c) como a pessoa entende as possibilidades para o futuro.

Dos três pontos trazidos pela autora, escolho dar ênfase ao último deles, pois acredito ser um ponto muito caro para os meus alunos do preparatório militar. Dessa forma, conforme Mastrella-de-Andrade (2011, p. 28) “a busca pelo contato com uma LE se pauta, em geral, pelas circunstâncias do presente e, talvez, mais ainda pelas

³⁰ Bastos e Oliveira (2006, p. 189) The identity of a person is therefore linked to his/her ability to keep a given life story going.

perspectivas de futuro”. Concordo com essa premissa quando estou diante de um aluno do pré-militar. Eles, em sua maioria, demonstram dificuldade ou pouco contato prévio com a língua inglesa. Apesar disso, compreendem que para alcançarem seu objetivo de ingressar na carreira militar e terem êxito nas instruções durante o curso de formação, terão que buscar maneiras e estratégias para desenvolverem sua compreensão do idioma. Percebo, então, que o sucesso no aprendizado da língua inglesa desses alunos afeta diretamente as suas aspirações profissionais e, também, de futuro. Como forma de evidenciar essa percepção, trago uma fala da aluna Gabi que, mesmo após ter sido aprovada no concurso da EEAR, na especialidade de Controladora de Tráfego Aéreo, continua buscando formas de desenvolver o seu aprendizado de inglês, como uma maneira de antecipar-se aos desafios que ela enfrentará no período de internato no Curso de Formação de Sargentos da Aeronáutica.³¹ Ela diz:

Acabei todas as etapas do concurso, né, aí eu pensei eu vou estudar inglês, continuar estudando inglês porque lá dentro eu vou ter inglês e o meu inglês ainda não é bom. Aí todo dia, tipo agora, eu tava eu tô estudando. Eu estudo, eu tô estudando as matérias tipo advérbios, pronomes, verbos. Tô treinando o meu ouvido também escutando, escutando notícias daquele aplicativo *News in Levels*, né. Não sei se é assim que se pronuncia (risos). Mas, é, tô nesse mesmo aplicativo eu escuto o nível 1 e o nível 2 e no nível 3 eu leio junto com a áudio da matéria, junto com a notícia (Conversa exploratória gerada por mensagem de voz no aplicativo WhatsApp).

O que noto na fala de Gabi é um desejo de continuar aprendendo essa língua que, na avaliação dela, é algo crucial já que ela ainda não se sente segura para usá-la com proficiência. Entretanto, ela foi aprovada em um concurso em que o nível de inglês cobrado é o intermediário, pois a especialidade de Gabi é de Controlador de Tráfego Aéreo. Vejo na construção discursiva identitária de Gabi, através do que diz, uma pessoa esforçada e dedicada aos seus objetivos. Como prova desse esforço e dedicação, Gabi se antecipa ao momento do curso de formação, período esse em que ela terá que estudar e fazer provas internas de variadas disciplinas, bem como buscar sua aprovação no curso de formação e tornar-se militar efetivamente.

No cenário de aprendizagem do curso *Home*, ou seja, naquela Comunidade de Prática, percebo haver solo fértil para a [re]construção identitária dos alunos

³¹ O curso de Formação de Sargentos da Aeronáutica é realizado em regime de internato e dura, aproximadamente, dois anos

durante suas interações cotidianas, na maneira como eles se [re]constroem discursivamente diante dos seus pares.

Gostaria de salientar que o meu interesse de pesquisa em olhar para a construção das identidades de meus alunos, além da minha própria enquanto professora de inglês de um curso preparatório militar se justifica, assim como dito por Gee (2001, p. 99), “como uma importante ferramenta analítica para compreender as escolas e a sociedade”. Assim, no meu caso, intentei buscar entendimentos acerca da comunidade de prática na qual estou inserida e também sou participante.

De acordo com Oliveira e Bastos (2002, p. 31), “os estudos de identidade têm caminhado em profunda sintonia com os estudos de narrativas”. Sendo assim, na próxima seção, farei uma breve apresentação sobre o conceito de narrativas, assim como de histórias de vida.

1.7 Narrativas e histórias de vida

... a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa; (...) a narrativa está sempre presente, como a vida.

Barthes, 1987

Conforme elucidado por Barthes na epígrafe acima, a narrativa sempre esteve presente na humanidade desde o seu fundamento. Entendo, assim, que o ato de narrar é parte constitutiva da história humana, ocorrendo em todos os espaços sociais dos quais participamos. Sendo assim, debruçar-me sobre as narrativas de meus alunos participantes de pesquisa foi um grande privilégio, pois, desse modo, fui contemplada com a oportunidade de conhecer de maneira mais aproximada os afetos e identidades (em [re]construção), daqueles que conviveram comigo em sala de aula. Além disso, para fins de geração de dados na pesquisa, as narrativas

tornaram-se um recurso muito valioso para a condução desta investigação, pois, como afirma Moraes Bezerra (2011, p. 3), “a narrativa é essa lente que me ajuda na construção de entendimentos”. É inegável, portanto, tratar-se de um lugar privilegiado para conhecer as histórias de vida e identidades em construção dos alunos. Além de todo o exposto, ao olhar para as narrativas autobiográficas de meus alunos aspirantes à carreira militar, não poderia deixar de ter um compromisso com aspectos éticos e humanos, como é o caso da reflexão sobre a qualidade das nossas vidas, principalmente vivendo momentos de imensas fragilidades e incertezas devido à pandemia do novo Corona vírus, buscando sempre manter o compromisso com o desenvolvimento mútuo de todos os participantes.

As informações iniciais sobre os estudos da narrativa podem ser retomados, conforme aponta Bastos (2005), pelo trabalho pioneiro de Labov e Waletzky (1967). Na compreensão dos autores, a narrativa remete a um acontecimento específico no passado. Portanto, na perspectiva dos estudos de Labov (1972), como indica Bastos (ibid., p. 75), a narrativa deverá “ser estruturada numa sequência temporal, ter um ponto e ser contável”. A autora acrescenta que deve-se entender por sequência temporal, uma sucessão de enunciados seguindo uma ordem temporal, vinculados a acontecimentos findados e, por isso, usualmente construídos por meio de verbos no passado. O ponto, por outro lado, segundo Oliveira e Bastos (2002, p. 32), “é a razão de ser da narrativa, o motivo pelo qual ela é contada, o que normalmente está relacionado ao tópico da conversa”. Inspirada em Bastos (2004), entendo que o atributo que caracteriza uma narrativa como contável, inevitavelmente, contará com o bom julgamento do narrador, uma vez que o fato narrado deverá captar a atenção do interlocutor, apresentando ingredientes na narrativa que venham a caracterizá-la como algo não trivial, ou seja, notável. Se, por outro lado, a narrativa contiver previsibilidades, sua reportabilidade estará em xeque.

Ainda tendo como base os estudos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), Bastos (2005) faz menção aos elementos estruturadores da narrativa, que são: resumo, orientação, ação complicadora, avaliação, resolução e coda. Vejamos, portanto, cada um desses componentes:

Resumo – aparece no início da narrativa e cumpre o papel de sintetizar o fato que será narrado;

Orientação – serve para o narrador como um momento de contextualização do evento, ou seja, para apresentar informações como: onde e quando o evento aconteceu, as pessoas envolvidas, as circunstâncias, entre outros detalhes;

Ação complicadora – caracteriza-se por ser o único elemento obrigatório na estrutura narrativa, pois é a estória propriamente dita, razão de ser da narrativa, sendo construída por acontecimentos passados e temporalmente ordenados;

Resolução – esta unidade narrativa, que não é obrigatória, poderá aparecer com a função de encaminhar a narrativa para a finalização dos eventos presentes na ação complicadora;

Avaliação – segundo Bastos (2005, p. 76), a avaliação é “o mais complexo, e certamente o mais fascinante, elemento da estrutura narrativa identificado por Labov [...]”. Isso se deve ao fato de ser na avaliação que podemos encontrar informações relativas à carga emocional da narrativa, usadas em prol de deixar transparecer o seu ponto. Esse constituinte avaliativo poderá, então, aparecer na narrativa de maneira externa ou encaixada. A primeira é realizada por meio da interrupção da narrativa e, assim, o narrador poderá dizer ao ouvinte, de forma direta, como foi a sua experiência. A segunda, por outro lado, não demanda pausa no fluxo narrativo, ou seja, o narrador poderá fazer uso de ferramentas discursivas como intensificadores lexicais, aceleração ou diminuição do ritmo da fala, fonologia expressiva, repetições de palavras, etc, para deixar claro suas reações emocionais diante do evento vivenciado;

Coda – por meio da coda, o narrador sinaliza discursivamente que a narrativa acabou e tanto narrador quanto ouvinte retornam ao momento presente e retomam à conversa.

Para Bastos (2004), credita-se ao trabalho de Labov mais de trinta anos de contribuições para os estudos narrativos. No entanto, além das colaborações acima reportadas, a abordagem laboviana também experimenta duras críticas. Segundo Bastos (ibid., p. 120), “entre as críticas mais constantes, encontra-se a de que Labov trata a narrativa como uma estrutura autônoma e descontextualizada, o que limita a sua força analítica, e seu potencial como *locus* privilegiado para entender o mundo que nos cerca”. Diante disso, e ainda apoiada na autora acima citada, entendo que os estudos narrativos vêm passando por mudanças nos últimos tempos, distanciando-se do exclusivo interesse nas estruturas básicas de análise e dando

maior ênfase a compreensão de que a partir dos estudos narrativos é possível compreender melhor a vida social.

Sendo assim, Bastos e Biar (2015, p. 99) definem narrativa “pré-teoricamente, como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social”. As mesmas autoras (ibid., p. 98) também salientam o crescente interesse, nas últimas décadas, pela análise de narrativas por áreas diversas. Conforme ressalta Nunes (2017, p. 95), “As narrativas, portanto, como forma de pesquisar, se encontram presentes em diversos contextos e áreas do conhecimento, como, por exemplo, na História, Linguística, Teologia, Filosofia, Teoria Literária, Antropologia etc”. Acredito que o despertar do interesse pelas narrativas deve-se ao fato de reconhecer, nessa forma discursiva, um instrumento singular da pesquisa social. O meu ímpeto em olhar mais de perto e com um olhar acurado para as narrativas de meus alunos justifica-se pela intenção de buscar entendimentos mais aprofundados sobre a vida social em que eles estão inseridos, incluindo seus afetos, por meio do ouvir atento, analisando as narrativas compartilhadas por eles durante nossas interações e conversas exploratórias. No entanto, no início da pesquisa eu não tinha em mente fazer uso de narrativas como categoria de encaminhamento da análise. Elas foram surgindo à medida das nossas interações e conversas em grupo. Acredito que essa lente particular de olhar para os dados da pesquisa surgiu justamente pelo fazer discursivo da Prática Exploratória, que, segundo Nóbrega (2021) é em essência narrativo.³²

Compartilho do entendimento de Mishler (1986, apud BASTOS e LIMA, 2007 p. 3) quando afirma que, “sobre o que quer que seja a estória, ela é também uma forma de autoapresentação, ou seja, uma específica identidade pessoal e social está sendo sustentada”. Acredito que todos nós tivemos oportunidades de nos autoapresentar durante nossas interações discursivas. E não apenas isso, mas, concordo com Nóbrega e Magalhães (2012, p. 71) que afirmam que, “é a partir de nossas narrativas que dizemos quem somos, o que desejamos ou acreditamos, sempre nos reconstruindo a cada relato narrativo”.

³² Na live da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) intitulada: Fazeres reflexivos da Prática Exploratória na formação docente: autoetnografias, narrativas e emoções, transmitida ao vivo em 15 de julho de 2021, a professora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega diz: “E o fazer da Prática Exploratória ele é essencialmente narrativo”.

Vivemos em uma sociedade tão dispersa que parece que perdemos o prazer, outrora cultivado, de ouvir e contar histórias. Entretanto, foi justamente no período de isolamento social, momento esse em que fomos forçados a parar as nossas mais diversas atividades cotidianas, que mais nos alimentamos do partilhar das nossas histórias. Todo o nosso compartilhamento de experiências, sonhos, medos, angústias, raiva, frustrações, tristezas, risos, saudades, inseguranças, novas rotinas, expectativas para o futuro, dificuldades emocionais, palavras de encorajamento e fé, fizeram parte das nossas conversas. E tudo isso salta aos nossos olhos como dados narrativos. Afinal, Bastos e Biar (2015, p. 101) afirmam que

[...] os dados não falam por si, nem descrevem uma realidade; que o conhecimento produzido em campo é sempre produzido por um pesquisador, ele próprio um ator social, que, pelas lentes de suas próprias condições identitárias e contextuais, olha seu objeto de uma determinada perspectiva, e constrói sobre o campo de pesquisa uma narrativa única.

Concordo com Bastos e Biar (ibid.) quando notabilizam o protagonismo do pesquisador ao lidar com seus próprios dados narrativos. Certamente as minhas lentes enquanto pessoa e pesquisadora, somadas ao contexto de ensino do curso *Home*, influenciaram fortemente tanto no modo de conduzir a pesquisa, assim como da construção de uma narrativa de pesquisa singular. Portanto, trata-se de uma investigação local, autoetnográfica³³ e situada, encaminhada pelos princípios orientadores da Prática Exploratória.

Barcelos (2020, p. 24) sinaliza que “a pesquisa com narrativas se utiliza de várias terminologias como autonarrativa, histórias de vida, autobiografia e histórias de aprendizagem de línguas [...]”. Em vista disso, neste momento, trarei à tona algumas considerações acerca do conceito de histórias de vida, segundo o trabalho pioneiro de Charlotte Linde (1993), por perceber que algumas das narrativas que serão apresentadas na seção de análise e discussão dos dados possuem esse viés constitutivo.

Muito antes de iniciar o processo de investigação para esta pesquisa, o que mais inquietava o meu coração nas turmas de pré-militar em que eu ministrava aulas de inglês era conhecer melhor os meus alunos e compreender o que os mobilizava a seguir à carreira militar. Hoje percebo que essa inquietação está intimamente ligada

³³ O conceito de autoetnografia encontra-se devidamente exposto na seção destinada à metodologia de pesquisa.

a um dos *puzzles* da pesquisa, que é: por que meus alunos aspiram à carreira militar? Para mim, na verdade, não se tratava de uma mera curiosidade. No meu íntimo, eu acreditava que ter uma ideia mais nítida sobre essa pergunta daria maior sentido tanto a minha prática docente quanto aos estudos dos meus alunos. Afinal, considero que a escolha profissional ainda ocupe um lugar de destaque em nossa cultura, ao ponto de sermos questionados, com certa naturalidade, os caminhos que nos levaram a nossa escolha ocupacional. Assim, concordo com Linde (1993, p. 6), quando alega que “também há satisfação em ter muitas razões para as principais escolhas na vida de alguém. Ajuda a se proteger contra a possibilidade assustadora de que a vida de uma pessoa seja aleatória, acidental, desmotivada”. Estudos realizados pela autora citada (ibid., p. 3) mostram que “histórias de vida expressam o nosso senso de *self*: quem somos e como nos tornamos assim” e consistem em “todas as histórias e unidades de discurso associadas, como explicações e crônicas, e a conexão entre elas, contadas por um indivíduo ao longo de sua vida [...]” (LINDE, 1993, p. 21). Considero, assim como Linde (1993), que histórias de vida estabelecem-se como uma unidade oral e também social. Oral porque ela é falada e não escrita, sendo revelada em partes e construindo-se ao longo do tempo, e social, porque ela é compartilhada com pessoas, ao invés de ser mantida apenas dentro de nós. Esse partilhar de histórias de vida, que acaba acontecendo de modo natural ao longo da construção identitária dos alunos do pré-militar e das suas interações discursivas e sociais, traz à baila, mais uma vez, a concepção de Comunidade de Prática, que fora discutido anteriormente. Portanto, conforme Linde (1993, p. 3), “usamos essas histórias para reivindicar ou negociar a participação em grupos e para demonstrar que somos, de fato, membros dignos desses grupos, entendendo e seguindo adequadamente seus padrões morais”. Ainda segundo a mesma autora, histórias de vida devem ser consideradas tendo como base dois critérios. Primeiro, deve-se retratar um ponto avaliativo sobre o falante, ou seja, demonstrar o caráter do falante e que tipo de pessoa ele é. O segundo critério, igualmente de acordo com Linde (1993), refere-se à reportabilidade do evento narrado, ou seja, para que eu venha a narrar um acontecimento, este deve ser, de alguma maneira, incomum ou inusitado.

Quando considero os aspectos próprios de histórias de vida, torna-se inevitável revisitar, ainda que mentalmente, conversas entre meus alunos e eu em

sala de aula e fora dela também, que reforçam, mais uma vez, o caráter discursivo e social do compartilhamento de histórias de vida e, portanto, suas narrativas.

A seguir, farei considerações sobre os encaminhamentos metodológicos da pesquisa.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.

Minayo, 1994

Neste capítulo, apresento o encaminhamento metodológico da pesquisa, tecendo considerações, mais uma vez, sobre a Prática Exploratória como uma abordagem ético-metodológica que proporciona a geração de dados de forma conjunta, colaborativa e reflexiva. A proposta híbrida da Prática Exploratória permite um dialogar com a pesquisa qualitativa e a autoetnografia. Ademais, teço considerações sobre à família Takashi, pois são responsáveis não apenas pelo curso Home, mas também por uma trajetória educacional comprometida com aspectos sociais, afetivos e voltada para a qualidade de vida de alunos em condições sociais menos favorecidas. Por fim, apresento as duas Escolas militares das quais meus alunos pretendiam ingressar: Escola de Especialistas da Aeronáutica e Escola de Sargento das Armas.

2.1 A Prática Exploratória: uma abordagem ético-metodológica

Nesta seção pretendo fazer algumas considerações sobre a Prática Exploratória enquanto abordagem ética. Para tanto, alinho-me à Deosti (2015, p. 339) quando afirma que a Prática Exploratória é considerada atualmente como “uma perspectiva híbrida de trabalho investigativo ético e de prática pós-moderna de ensino”. Presumo que para assimilar o viés ético da Prática Exploratória é necessário buscar compreender a sua própria história e desenvolvimento. Assim, Allwright (2005, p. 361), na tarefa de definir a Prática Exploratória, destaca que ela “[...] oferece uma estrutura epistemológica e eticamente motivada para a realização de pesquisas do praticante no campo da educação de línguas”. Acredito que essa preocupação com questões éticas deva ser compreendida, primeiramente, como

uma forma de superar os erros cometidos anteriormente por outros modelos de pesquisa adotados em sala de aula (ALLWRIGHT, 2005). Além disso, a Prática Exploratória também tem em sua proposta uma forma de colaborar para a qualidade de vida de professores e alunos em suas práticas cotidianas em sala de aula (ibid.), o que, na minha opinião, deve ser considerado como altamente ético, louvável e importante em qualquer contexto de ensino. O lugar de agência dos alunos, já mencionado anteriormente, igualmente demonstra a postura ética da Prática Exploratória numa perspectiva inclusiva e plurivocal pela busca por entendimentos locais.

Na verdade, refletindo mais profundamente sobre o viés ético da Prática Exploratória, compreendo que essa abordagem foi desenvolvida e é orientada por princípios éticos. Sendo assim, Allwright (2005), destaca os princípios 3 (Envolver todos neste trabalho), 4 (Trabalhar para a união de todos) e 5 (Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo), pois, segundo o autor (2005, p. 360), eles “refletem nossa preocupação ética em respeitar o fato de que as práticas são essencialmente sociais e a noção epistemológica de que os entendimentos são tanto coletivos quanto individuais”.

Resta pontuar, portanto, que a Prática Exploratória possui uma postura aberta no sentido de integração e diálogo com variadas metodologias de geração de dados e, no caso da presente pesquisa, os dados foram em sua maioria gerados a partir de conversas exploratórias (MORAES BEZERRA, NUNES, 2013) realizadas em encontros virtuais, encaixando-se na perspectiva de análise interpretativista de viés qualitativo.

2.2 Prática Exploratória e pesquisa qualitativa

Conforme explorado anteriormente, a Prática Exploratória foi a abordagem ético-metodológica norteadora desta pesquisa. Agora, entretanto, gostaria de tecer algumas considerações, ainda que breves, sobre a pesquisa qualitativa, uma vez que ela realiza um diálogo com a Prática Exploratória e com a minha própria maneira de compreender este trabalho investigativo.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), afirma que “a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social [...]”, podendo ser desenvolvida de acordo com o paradigma quantitativo ou qualitativo.

E, de acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa ocupa-se com assuntos de natureza bastante específicas, o que é o caso da investigação realizada com os meus alunos do pré-militar. A mesma autora acima citada (2002, p. 21-22), acrescenta que a pesquisa qualitativa

se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Diante do exposto, compreendo que a investigação realizada com a generosa participação de seis dos meus alunos do curso Home caracteriza-se como qualitativa e confesso que enfrentaria sérias dificuldades em trilhar um caminho diferente do que me foi apresentado pela Prática Exploratória. Digo isso, pois foi um grande privilégio poder viver a incrível experiência de me construir como uma professora pesquisadora não me afastando do meu contexto de trabalho. Além disso, acredito ter sido uma grande oportunidade realizar uma pesquisa de cunho humanístico, mantendo os valores que fazem de mim quem eu sou. Dentro dessa perspectiva, Creswell (2007, p. 187) afirma que, “o eu pessoal torna-se inseparável do eu pesquisador”. Ele (2007, p. 187) acrescenta: “o pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação e é sensível a sua biografia pessoal e a maneira como ela molda o estudo”. Entretanto, essa consciência de que eu não precisava me invisibilizar no meu próprio texto foi algo aprendido gradativamente, o que não foi fácil, mas ao passar do tempo, foi tornando-se cada vez mais libertador e também uma maneira de mostrar a minha condição de vulnerabilidade enquanto docente e pesquisadora, que está muito longe de ser uma pessoa que deseja se esconder “atrás do manto da suposta neutralidade” (FINE et al., 2006, p. 117).

Outra característica da pesquisa qualitativa é o seu caráter transdisciplinar, envolvendo-se com as ciências humanas e sociais (CHIZZOTTI, 2003) e, de acordo com Creswell (2007, p. 186), ela “usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos”. Neste momento, capta a minha atenção essa perspectiva

humanística vinculada ao ato de pesquisar pois, na verdade, a Prática Exploratória é considerada uma abordagem humanista (MORAES BEZERRA 2015; MORAES BEZERRA, RIBEIRO e RANGEL 2017), pois considera a importância dos “processos de construção das relações que permeiam as ações dos praticantes em sala de aula [...]” (MORAES BEZERRA, RIBEIRO e RANGEL 2017, p. 7). Dessa forma, Chizzotti (2003, p. 221), afirma que “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa [...]”.

Por fim, gostaria trazer à baila as múltiplas possibilidades advindas de uma pesquisa qualitativa, não sendo ela, portanto, nem rígida, nem pré-configurada. Assim, Creswell (2007, p. 186), aponta que “diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo”. Alinho-me ao autor supracitado na percepção da elasticidade da pesquisa qualitativa, pois, por princípio, este trabalho estava sendo direcionado pela busca por entendimentos referentes a três *puzzles* mas, no desenvolvimento da pesquisa, ampliaram-se para cinco. Este é apenas um pequeno exemplo de como a pesquisa orientada pela Prática Exploratória em diálogo com a pesquisa qualitativa pode comportar-se de maneira fluida, dinâmica e viva, especialmente quando aliada à propostas como as da Prática Exploratória, sendo ela inclusiva e colaborativamente construída pelos praticantes nas suas vivências e interações.

A seguir, realizo considerações quanto ao caráter autoetnográfico desta pesquisa, realizando uma conversa entre a Prática Exploratória e a autoetnografia.

2.3 Relação entre a Prática Exploratória e autoetnografia

A autoetnografia surge, conforme Bossle e Neto (2009, p. 133), “como um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social”. Diante do exposto, constato o viés autoetnográfico da presente pesquisa justamente pelo fato dela ter surgido e se construído a partir das interações advindas da minha prática de ensino de inglês em um curso pré-militar na região metropolitana do Rio de Janeiro.

A fim de relatar um pouco mais sobre as características de um trabalho autoetnográfico, trago a definição de autoetnografia segundo a autora Neville-Jan (2003, p. 89), que diz ser ela “um método alternativo e forma de escrita”. Dentro

dessa proposta alternativa e diferenciada de pesquisa, Magalhães (2018, p. 20) vai afirmar que “os estudos autoetnográficos são, de modo geral, ‘escritos em primeira pessoa’ [...]”. Sendo assim, as narrativas presentes na escrita autoetnográfica, “evocam fortes emoções no leitor por meio de um relato altamente pessoal da experiência” (NEVILLE-JAN, 2003, p. 89). Apesar de a autoetnografia e da Prática Exploratória adotarem a escrita em primeira pessoa, confesso que tamanha pessoalidade foi bastante difícil de ser adotada no início da escrita desta dissertação. Suponho que a dificuldade em me colocar no texto deu-se pelo fato de ter me sentido desprovida de uma prática de escrita autoral naquele momento inicial, mas a minha orientadora costumava me encorajar dizendo que eu era a pessoa que mais sabia dos detalhes desta pesquisa e que só eu poderia dizer o que se passou entre meus alunos e eu em nossas vivências no curso *Home*, bem como nos encontros realizados pelo *Google Meet*. Além do mais, de acordo com Magalhães (2018, p. 16):

A autoetnografia permite o envolvimento do pesquisador e possibilita transpor para o seu estudo as suas experiências emocionais, revelando detalhes da pesquisa. Assim, a pesquisa autoetnográfica destaca a experiência pessoal no contexto das interações sociais e práticas culturais, buscando o engajamento reflexivo por parte do pesquisador e revelando o conhecimento de dentro do fenômeno pesquisado.

Vale ressaltar o diálogo entre a autoetnografia e a Prática Exploratória, dado que a abordagem da Prática Exploratória valoriza o engajamento reflexivo não apenas do professor-pesquisador, mas de todos os praticantes da pesquisa. Portanto, conforme Deosti (2015, p. 340), “a perspectiva da Prática Exploratória toma como parte das reflexões a voz e a opinião dos estudantes e demais participantes”.

Considero que a vida vivida dentro de uma sala de aula de um curso pré-militar seja extremamente desafiadora. Acredito que nunca tenha entrado em uma turma de pré-militar sem experimentar uma certa insegurança. Afinal, os alunos esperam muito de nós e isso é uma grande responsabilidade para os professores. Afinal de contas, estamos lidando com seus sonhos. Eles nos consideram seus parceiros na jornada rumo ao sonho militar. Por isso, concordo com Denshire (2013) e Burnier (2006) quando afirmam que, para escrever trabalhos autoetnográficos, o pesquisador precisa experimentar uma certa insegurança em sua própria matéria. E

não apenas isso: é preciso considerar a importância das relações construídas no ambiente educacional, de forma respeitosa, aberta ao diálogo e à escuta.

Portanto, parece-me apropriado destacar que o caráter híbrido da Prática Exploratória permite que seus construtos teórico-metodológicos dialoguem com a autoetnografia, sendo esta um método de pesquisa qualitativo. Portanto, reforço o traço autoetnográfico deste trabalho, uma vez que narro não apenas minhas experiências pessoais e profissionais no ensino de inglês no contexto já mencionado, mas também apresento as narrativas de meus alunos participantes de pesquisa., sendo eles a razão maior de destaque deste trabalho dissertativo.

2.4 Conhecendo o envolvimento educacional da família Takashi

Nesta seção, gostaria de prestar uma singela homenagem à família Takashi e, especialmente, ao Sr. Nishissan, pelo trabalho realizado por ele e, posteriormente, por suas filhas, na área educacional na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. É justamente por acreditar no valor e no impacto social desse trabalho humano e cheio de empatia que dedico as próximas linhas dessa dissertação, a fim de falar um pouco mais sobre as origens e o legado de um grande homem e mestre.

Tendo, portanto, justificado a importância em se falar da referida família, prossigo em apresentar o patriarca dela: o Sr. Nishissan.³⁴

Atualmente com setenta e cinco anos de idade, o Sr. Nishissan é o fundador do curso preparatório *Home*. Atuou no ensino como professor de matemática por mais de quarenta anos, dedicando-se especialmente à preparação de alunos que prestavam concursos nas áreas militares. Sua meta era servir à pátria como militar, mas foi impedido por haver sido detectado que é portador de daltonismo em exames oftalmológicos.

Filho de um casal de japoneses imigrantes, Nishissan nasceu em 1946 na cidade de São Paulo, onde morou até os três anos idade, quando mudou-se para o Rio de Janeiro, junto ao seu pai e irmãos, a fim de trabalharem na agricultura, na cidade de Itaguaí. Porém, aos dezenove anos, mudou-se para Piabetá, um bairro da

³⁴ Os nomes Nishissan e Takashi são nomes fictícios utilizados para preservar a identidade da família.

cidade de Magé, onde, ainda cursando o antigo 2º grau, iniciou como professor³⁵ de Matemática em escolas da região.

Em 1979, graduou-se na Faculdade de Nova Iguaçu, obtendo o diploma de professor de Matemática. Granjeou duas aprovações em concursos públicos estaduais para lecionar em Escolas públicas de Educação Básica, onde trabalhou por trinta anos, até se aposentar.

Em 1980, dedicou-se a formar um grupo de estudos gratuito, em sua casa, com o objetivo de preparar alunos oriundos de famílias de baixa renda para provas militares. Aos poucos, os primeiros aprovados surgiram, e isso impulsionou muitos outros alunos a seguirem a mesma orientação de estudar a fim de obter uma profissão, uma carreira e estabilidade financeira.

Em 1993, esse grupo de estudos foi batizado com o nome “Curso Visão”. O nome foi sugestão de alguns alunos que diziam que é preciso ter “visão” de futuro para conquistar aprovação em qualquer processo seletivo.

Para formalizar o curso, associaram-se outros professores, amigos do professor Nishissan e o projeto passou a ter como sede, salas de aulas emprestadas por escolas da região. Eram seis professores que compunham o grupo de ensino e que, posteriormente, decidiram alugar duas salas em um prédio comercial, no centro de Piabetá, onde ofereceram turmas preparatórias para os concursos na área militar.

Em 1995, apenas Nishissan e um outro professor permaneceram com o curso Visão em Piabetá. Os demais professores abriram uma filial em Duque de Caxias e tal filial permanece em plena atividade até os dias de hoje.

Em 1997, o curso Visão em Piabetá encerrou as suas atividades por motivos de inadimplência por parte de muitos alunos. Após alguns anos e a pedido de muitos alunos da região, o professor Nishissan, em 2005, iniciou um projeto social, nas dependências de uma igreja, sem fins lucrativos. Alguns professores ofertavam aulas gratuitamente. Os alunos, oriundos da região e a maioria pessoas de baixa renda, só custeavam o material didático. O projeto durou até dezembro de 2012. Portanto, coordenado pelo professor Nishissan e por uma auxiliar, o curso preparatório aprovou em seis anos, mais de 40 alunos para concursos militares, processos seletivos para escolas federais de ensino médio e vestibulares, além de

³⁵ Segundo o professor Nishissan, na década de 1970 era raro terem professores de Matemática com formação superior no município de Magé, e por esse motivo, foi concedida a ele a possibilidade de atuar como professor de Matemática nas escolas da região, mesmo tendo apenas o curso científico (atual ensino médio) concluído.

concursos públicos em geral. Tal projeto encerrou em 2012, e após um ano e meio, o professor Nishissan, com a ajuda de suas filhas, também professoras, planejaram e inauguraram o Curso *Home* no dia 01 de junho de 2014.

Alugaram uma casa situada na região metropolitana do Rio de Janeiro, onde foram organizadas pequenas salas de aula para atender grupos de alunos de oito a dezessete anos, que procuravam aulas de reforço, o que denominaram acompanhamento escolar personalizado.

O curso iniciou com dezesseis alunos e dois meses depois da inauguração, foram formadas duas turmas: a primeira, preparatória ao concurso do Magistério de Guapimirim, que reuniu mais de setenta professores em busca de uma vaga no serviço público municipal³⁶. A segunda, uma turma de doze alunos que estudavam para a segunda fase do vestibular da UERJ.

No ano seguinte, em 2015, iniciaram as turmas de pré-vestibular, pré-militar (ESA e EEAR), e ainda continuaram os grupos de acompanhamento escolar, assim como turmas para preparar alunos para concursos públicos das mais diversas áreas. Em um levantamento realizado em março de 2020, antes da pandemia da Covid19, o curso Home estava funcionando com sete salas de aulas e atendendo a cerca de quatrocentos e cinquenta alunos e contando com vinte e oito professores da região em seu corpo docente.

Nos anos de 2017 a 2019, o curso aprovou aproximadamente 43% do total de seus alunos, incluindo Universidades Públicas, Concursos Militares, Processos seletivos para Escolas federais de ensino médio, entre outras.

2.4.1 Breve histórico da Escola de Especialistas da Aeronáutica e da Escola de Sargento das Armas

A Escola de Especialistas da Aeronáutica foi criada em 25 de março de 1941, na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, na Ponta do Galeão³⁷.

³⁶ Eu mesma fiz parte dessa turma de magistério e fui aprovada no concurso público para a prefeitura de Guapimirim.

³⁷ Histórico da EEAR. Disponível em: < <https://www2.fab.mil.br/eear/index.php/historico-da-eear>>. Acessado em: 07 de março de 2021.

As dificuldades impostas pela II Guerra Mundial, a participação do Brasil no combate, assim como o crescimento da Força Aérea, foram fatores importantes para a verificação da necessidade de se ampliar a formação dos sargentos especialistas, em quantidade suficiente para a crescente carência. Sendo assim, a EEAR, até então situada no Rio de Janeiro, mostrou-se sem possibilidade de estruturar-se, em pouco tempo, para preparar o número necessário de pessoal tanto para atuar no Território Nacional, quanto fora dele. A fim de suprir as necessidades urgentes da Força Aérea Brasileira, muitos militares e civis foram encaminhados aos Estados Unidos, para a realização de cursos. Entretanto, essa estratégia com o objetivo de solucionar o problema da formação de pessoal passou a mostrar-se dispendiosa e, após uma reavaliação, a Organização *John Paul Riddle Aviation Technical School* foi contratada e instalou no Brasil, na cidade de São Paulo, uma Escola Técnica de Aviação, contando com toda a estrutura necessária. A criação da ETAv teve, portanto, o papel de complementar a instrução dos especialistas, remediando o desprovimento anteriormente identificado.

Após um tempo, verificou-se não mais existir a necessidade de manter duas escolas de formação com a mesma finalidade e, assim, as duas escolas fundiram-se, ou seja, a EEAR no Rio de Janeiro e a ETAv em São Paulo. Como consequência dessa fusão, nasceu, em 1950, a atual Escola de Especialistas da Aeronáutica, em Guaratinguetá, São Paulo. As atuais instalações da EEAR foram doadas pelo Ministério da Aeronáutica em 05 de maio de 1950, em terras da antiga Escola Prática de Agricultura e Pecuária. A mudança para a nova sede, entretanto, não ocorreu de uma só vez. Na verdade, ela ocorreu durante os anos de 1950 e 1951, mediante o término das obras e adaptações realizadas no lugar. Vale ressaltar que parte das instalações da antiga Escola Prática de Agricultura e Pecuária foram preservadas.

No que diz respeito à abrangência territorial da EEAR, ela ocupa, atualmente, cerca de 10 milhões de metros quadrados. Sua área construída é superior a 119 mil metros quadrados, com 93 prédios administrativos e 416 residências, divididos em três vilas militares, a saber: Vila dos Oficiais, Vila dos Suboficiais e Sargentos e Vila de Cabos e Taifeiros.

Após traçar um breve panorama histórico quanto à criação e ampliação da EEAR, gostaria de abordar o panorama histórico da ESA.

A Escola de Sargentos das Armas pertence ao Exército Brasileiro, sendo ela encarregada pelo processo formativo de Sargentos Combatentes nas áreas de Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia e Comunicações. A ESA estabeleceu-se, inicialmente, no Rio de Janeiro, mas em 1950 a escola foi transferida para a cidade de Três Corações, Minas Gerais, onde permanece até os dias de hoje.³⁸ O curso de formação de Sargentos passou a ter duração de dezenove meses a partir de 2005 e é reponsável por ter formado mais de 25.000 Sargentos. Além disso, em 2007 a ESA passou a ser denominada como Escola Sargento Max Wolf Filho. Ademais, a escola tem sua frase símbolo reconhecida em todo o exército brasileiro, sendo ela: Sargento: elo fundamental entre o Comando e a Tropa.

A razão de trazer algumas considerações acerca da EEAR e da ESA justifica-se pelo fato delas serem as duas instituições militares de interesse da maioria de meus alunos. Apesar de ambas estarem estabelecidas fora do Rio de Janeiro, isso não parece se caracterizar como um obstáculo, pois a aprovação em uma delas representa uma grande realização pessoal e profissional na vida desses jovens provenientes, em sua maioria, de famílias com condições socioeconômicas desfavorecidas. Nas palavras de alguns deles, seria uma oportunidade de “mudança de vida”. Além disso, é importante salientar que os concursos da EEAR e da ESA possuem características distintas quanto ao seus processos de ingresso. Sendo assim, para a prova da EEAR os alunos precisam trabalhar com conhecimentos nas seguintes áreas: língua portuguesa, matemática, física e língua inglesa. Já a ESA: língua portuguesa, matemática, história e geografia do Brasil, língua inglesa e redação. Portanto, há de se considerar que os alunos muitas vezes tenham que fazer uma escolha por um ou outro concurso, já que cada um deles possui contornos próprios.

Na próxima seção, compartilharei os encaminhamentos para a geração de dados na pesquisa.

³⁸ Histórico da ESA: Disponível em: www.esa.eb.mil.br/index.php/pt/historia/resumo-historico. Acessado em: 07 de março de 2021.

2.5 Procedimentos para geração de dados

Como já mencionado anteriormente, desde que comecei a lecionar em cursos preparatórios militares, eu sempre tive uma imensa curiosidade em saber os motivos que levam os meus alunos a empregar esforço, dinheiro, horas de estudo, dedicação e tantas outras coisas, em prol da carreira militar. Mas esse meu interesse parecia pouco provável de ser saciado em uma sala de aula com cerca de noventa alunos. Quero dizer, como eu poderia perguntar isso a cada um deles? Acho que levaríamos muitas aulas para chegar a esse entendimento.

A questão da pandemia tirou o nosso chão e foi tudo muito rápido. Estive com meus alunos pela última vez no curso Home no dia 13 de março de 2020. Na segunda-feira, 16 de março, o curso já estava fechado e as aulas suspensas. Naquela época, eu já havia feito uma lista com dez alunos que eu gostaria de convidar para compor o grupo de reflexão. Muitos deles já tinham conhecimento de que eu estava desenvolvendo uma pesquisa acadêmica, pois eu conversava com eles sobre isso em alguns breves momentos da aula. Todos os possíveis participantes faziam parte de uma única turma, mas que tinha foco em dois concursos militares para sargento, que são: Escola de Especialistas da Aeronáutica e Escola de Sargento das Armas. Após esse último encontro com os alunos, fiquei meses perdida realizando gravações de aula e tentando seguir em frente na minha nova realidade de vida em quarentena. Eu me senti muito insegura quanto ao que fazer e como conduzir as atividades com potencial exploratório com eles de maneira virtual. Não sabia como fazer isso, uma vez que eu não estaria dando aula, mas proporcionando um lugar de escuta e reflexão sobre a trajetória de vida deles.

Desse modo, no início de agosto de 2020 retomei o contato com os dez alunos da lista, oficializando o convite para fazerem parte do grupo de pesquisa, mas apenas seis decidiram aceitá-lo. São eles: Gabi, Lua, Rute, Sandro, Roberto e Nascimento.³⁹ Assim, criei um grupo no WhatsApp intitulado PE♥□, para que pudéssemos trocar informações sobre as nossas atividades e sobre os nossos encontros. A adesão dos alunos à pesquisa foi muito boa. Eles demonstraram muita boa vontade em participar da pesquisa, mesmo não tendo total clareza do que seria

³⁹ Esses nomes foram escolhidos pelos próprios alunos participantes de pesquisa como uma forma de manter a confidencialidade de suas verdadeiras identidades.

tratado nela. Por isso, a primeira coisa que me pareceu coerente fazer, naquela época, foi gravar um vídeo explicando alguns pontos sobre a pesquisa, a saber:

- a) relatei para eles que eu fazia parte do programa de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mais precisamente, da Faculdade de Formação de Professores, situada em São Gonçalo;
- b) compartilhei com eles o título da pesquisa, mas expus que eles poderiam fazer sugestões quanto a isso;
- c) falei sobre a Prática Exploratória e a importância da participação deles na pesquisa;
- d) pontuei que a participação deles seria voluntária e não obrigatória e que não gerava remuneração ou gastos, apresentando o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido;
- e) deixei claro que nossos encontros seriam virtuais, previamente agendados e realizados pela plataforma do *Google Meet* da própria instituição de ensino, ou seja, do curso *Home*;
- f) afirmei que nossas atividades partiriam de algum material em inglês e que daí iniciariamos nossas conversas e reflexões;
- g) agendei o nosso primeiro encontro para o dia sete de agosto de 2020 às 10h da manhã.

Por fim, disponibilizei um texto no grupo, cujo título era: *Quarantine reset: 5 steps to make you feel more in control*⁴⁰. Ele tratava sobre aspectos emocionais decorrentes da pandemia e o que poderíamos fazer para mudarmos a qualidade dos nossos dias. Optei por iniciar nossas interações dessa forma, pois, para mim, não fazia sentido começar nossas atividades exploratórias, sem saber como os meus alunos estavam naquele momento difícil. Na verdade, nem eles sabiam como eu estava lidando com o isolamento social. Portanto, acredito que o texto contribuiu para a nossa aproximação e trouxe dicas práticas para nos mantermos equilibrados durante a quarentena.

Foi incrível realizar o nosso primeiro encontro. Eu senti o meu corpo vibrar de alegria depois de “estar” com os meus alunos após cinco meses de separação física. A iniciativa de começar a fazer contato com eles foi sugestão da minha orientadora e

⁴⁰ Disponível em: < https://www.washingtonpost.com/lifestyle/home/quarantine-reset-5-steps-to-make-you-feel-more-in-control/2020/04/20/586296dc-7d9f-11ea-9040-68981f488eed_story.html >. Acesso em: 03 de agosto de 2020.

foi uma ideia genial, pois me ajudou a sair do “calabouço da pandemia”. Eu percebi que a pesquisa só começou a ser escrita e a tomar forma, após as interações entre os meus alunos e eu. Por isso, afirmo que eles contribuíram imensamente para o meu fortalecimento emocional e crescimento intelectual.

Os dados foram gerados em encontros empreendidos de forma totalmente virtual, com esses seis alunos do curso pré-militar, que gentilmente aceitaram o convite para participar do grupo de reflexão. Todas as reuniões reflexivas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, utilizando a conta do curso preparatório militar Home, pois assim teríamos a possibilidade de ter nossas interações gravadas para posteriormente serem transcritas. Vale ressaltar que a presente pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e, assim, um modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido consta no anexo deste trabalho.

Apesar de a plataforma para interação online utilizada proporcionar a visualização de todos os participantes no momento da interação, meus alunos em momento algum abriram suas câmeras. Isso, para mim, foi um pouco frustrante, pois não pude vê-los, apenas ouvi-los. Acredito que a frustração possa ser justificada pelo sentimento de saudade que tinha de estar com eles em sala de aula, de ver seus rostos, suas expressões e reações. Eu, em contrapartida, mantive a minha câmera sempre aberta, mas não sei se para eles isso foi um fator relevante para a nossa aproximação, já que não nos víamos fisicamente desde março de 2020 devido à pandemia do Corona Vírus. Um outro elemento importante a ser ressaltado aqui é que nem sempre foi possível que os seis participantes da pesquisa estivessem presentes no horário agendado para as nossas atividades. Assim, na tentativa de ouvir esses alunos, eu costumava encaminhar para eles, via *WhatsApp*, um recorte da atividade realizada em grupo para que esses alunos pudessem ter voz e representatividade em nossa reflexão. Portanto, afirmo que alguns dados aqui apresentados poderão ter sido gerados não no *Google Meet*, mas pelo *WhatsApp*, de forma escrita ou em áudio.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O bom ensino não pode ser reduzido à técnica; o bom ensino vem da identidade e integridade do professor.

Palmer, 2017

Por meio das conversas exploratórias realizadas com os participantes desta pesquisa, em cinco encontros virtuais, que as narrativas e histórias de vida dos meus alunos foram surgindo e sendo voluntariamente contadas, não somente a mim, mas a todos os integrantes dessa investigação. Essas ocasiões de co-construção de saberes entre os meus alunos e eu tornaram-se boas oportunidades de conhecê-los e compartilhar com eles quem eu sou. Por isso, em muitos momentos, tirei proveito do ambiente respeitoso e acolhedor para partilhar da minha identidade e história de vida também. Neste capítulo, portanto, apresento excertos para análise, retirados das transcrições de nossas interações.

A seguir, serão utilizados fragmentos de nossas ‘conversas exploratórias’ (MILLER, 2010) e o critério de seleção desses trechos foram justamente as questões que emergiram durante as discussões dos *puzzles* norteadores desta pesquisa. O critério para categorização dos dados partiu do resgate dos *puzzles* de pesquisa. A partir daí, organizei os fragmentos por assuntos, como poderá ser observado nas próximas páginas.

3.1 **Puzzle:** Por que meus alunos aspiram à carreira militar?

Conforme mencionado acima, trago a primeira questão que me instigou à pesquisa, sendo, portanto, a primeira categoria a ser tratada em nossos encontros exploratórios.

Em 14 de agosto, enviei uma mensagem, via *WhatsApp*, para o grupo de reflexão, informando aos alunos sobre o meu desejo de reunir-me com eles no dia 21 de agosto de 2020, sexta-feira, às dez horas da manhã. No dia 17 de agosto,

enviei uma nova mensagem no grupo, compartilhando o material escrito que seria usado, inicialmente, em nosso encontro. O título do texto era: *Top ten reasons to join the military*.⁴¹ As razões para se trabalhar com esse texto eram, a princípio, duas: primeiramente, não pude deixar de considerar aspectos relevantes para o desenvolvimento dos meus alunos no que diz respeito à gramática, vocabulário, leitura e compreensão, pois são pontos cobrados nas provas de concursos militares. Segundo, tão relevante quanto os aspectos mencionados anteriormente, sempre houve em mim um genuíno interesse em ouvir e conhecer os motivos que os impulsionavam a ingressar na carreira militar. A curiosidade se tornou tamanha ao ponto de nascer um *puzzle* sobre isso.

Para conduzir a análise, os dados foram organizados por temas, remetendo aos *puzzles*. Trago fragmentos que são analisados com base no referencial teórico que dá suporte ao estudo. Assim, apresento uma conversa por chamada de vídeo via *Google Meet*, do dia 21 de agosto de 2020. Essa conversa foi gravada e os trechos relevantes para a análise foram transcritos. Ao analisar tais trechos, verifiquei que havia temas ou focos. Dessa forma, as subseções que se seguem trazem para a análise os temas encontrados e as narrativas dos alunos.⁴²

3.1.1 Conversando sobre: O surgimento do desejo de seguir à carreira militar

Gabi:

É:: eu quando eu comecei a ler o texto eu fiquei pensando é:: o que me fez querer prestar concurso para ser militar né aí o texto até me ajudou também

⁴¹Tradução minha: As dez principais razões para ingressar nas Forças Armadas. O texto usado com os participantes de pesquisa encontra-se no Anexo C.

Top ten reasons to join the military. Disponível em: <<http://www.militaryspot.com/enlist/top-10-reasons-to-join-the-military-2>> Acesso em: 11 de agosto de 2020.

⁴² Modelo de transcrição baseado em: LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: CORTÊS, T. C. R ; NUNES, D. F. C. Vida Docente Contemporânea: entre saberes, práticas, angústias e sofrimentos. São Gonçalo/Rio de Janeiro, Pensares em Revista, n. 23, p. 117-140, 2021

Sublinhado – ênfase em som	“palavra” fala relatada
(()) comentário do analista	:: alongamentos
- parada súbita	[] fala sobreposta
... pausa não medida	MAIÚSCULA fala em voz alta, muita ênfase
() fala não compreendida	°palavra° fala em voz baixa

eu acho que muita coisa quase todos os pontos é:: eu concordo eu é uma das minhas razões também mas eu acho que é a principal razão é para mim é a mudança de vida né porque ... eu nunca pensei em ser militar nunca, sempre pensei em fazer alguma faculdade e seguir carreira mas não que eu não queira mas eu nunca pensei em ser militar ... agora sim o meu sonho de vida

A fala inicial de Gabi já é uma narrativa e demonstra o efeito provocativo do texto em fazê-la refletir sobre o motivo que a levou a seguir a carreira militar – *‘eu comecei a ler o texto eu fiquei pensando é:: o que me fez querer prestar concurso’*. Em seguida, ela realiza uma avaliação positiva sobre a leitura do texto ao afirmar que – *‘o texto me ajudou’*. Gabi estabelece, de modo geral, uma concordância com as razões apresentadas pelo texto que foi a base de nossa conversa sobre seguir a carreira militar. Entretanto, ela elege a mudança de vida como sendo a questão mais relevante para ela, pois, segundo a aluna, ser militar não fazia parte de seus planos *‘nunca pensei em ser militar nunca’*. A repetição do advérbio *‘nunca’* enfatiza o caráter inusitado da mudança de ideia da aluna quanto à sua vida profissional. Em contrapartida, em algum momento isso se tornou seu sonho de vida, como é dito por ela – *‘agora sim o meu sonho de vida’*. Confesso que tamanha mudança de planos gerou em mim uma certa curiosidade e, felizmente, tive a oportunidade de perguntar-lhe o porquê. Gabi demonstrou imensa satisfação pela pergunta feita. Lembro-me que ela começou dizendo que essa era uma história que ela gostava muito de contar e pude ouvir uma risada de fundo. Como já mencionado anteriormente, meus alunos não abriam suas câmeras durante nossas interações. Por isso, eu não conseguia acompanhar as suas expressões faciais. Mas no caso de Gabi, foi possível ouvi-la rir enquanto ela continuava a me contar que ela foi encorajada a seguir a carreira nas Forças Armadas pelo seu atual namorado. Gabi contou que, segundo ele, fazer uma faculdade não garantiria a ela um emprego. Depois dessa conversa, Gabi adiou o projeto inicial de ingressar na faculdade e iniciou sua trajetória de estudos para ser aprovada no concurso da EEAR, conseguindo sua aprovação. Ela está atualmente em seu primeiro ano de internato na Escola de Especialistas da Aeronáutica em Guaratinguetá, São Paulo.

Lua:

Para mim também a mais importante é a mudança de vida também. Não que eu tenha uma vida ruim, mas pô eu quero construir a minha, sabe? Eu quero construir a minha dessa forma.

A construção discursiva da aluna Lua é bastante direta ao ser questionada sobre a razão de aspirar à carreira militar. Ela, assim como Gabi, apresenta a questão da mudança de vida como sendo o motivo principal de desejar ingressar na carreira militar. No entanto, Lua se posiciona de modo a avaliar a sua vida, ela diz: *‘não que eu tenha uma vida ruim’*. Essa mudança, portanto, é entendida por ela não apenas como um fator que vai trazer melhora para sua vida, mas como uma maneira de construção da sua própria vida. Lua demonstra decisão e agentividade em sua construção identitária ao afirmar – *‘eu quero construir a minha’* e de que maneira *‘dessa forma’*. Concluo, assim, que Lua busca a construção do seu próprio caminho de vida e profissional a partir da carreira militar.

Roberto:

Mestre...eu eu pensei no negócio da carreira primeiramente eu que gosto, acho maneiro pra caramba. Ter uma carreira é bom, mas militar me atrai mais e o negócio da *family tradition* eu não sei como seria a tradução certinha mas ((risos)) na minha família eu não tenho militares mas eu tenho certeza que eu vou tentar influenciar ((risos)) meu filho, meus filhos, meus netos para serem militares também.

Roberto se engaja com a proposta reflexiva do texto em busca de razões para seguir a carreira militar. Na escolha lexical feita para a seguinte frase – *‘eu que gosto, acho maneiro pra caramba’*, verbo ‘gosto’, adjetivo ‘maneiro’ e expressão de intensidade ‘pra caramba’, o aluno demonstra grande apreço em se ter uma carreira. Contudo, a carreira militar, para ele, demonstra ser mais atraente – *‘ter uma carreira é bom, mas militar me atrai mais’*. O uso da conjunção adversativa ‘mas’ evidencia a preferência de Roberto pela carreira militar em detrimento das demais carreiras. Um outro ponto trazido pelo aluno como justificativa para seguir esse caminho profissional refere-se à tradição familiar. Dessa maneira, ele constrói uma narrativa hipotética – *‘eu tenho certeza que eu vou tentar influenciar meu filho, meus filhos, meus netos, para serem militares também’*. Assim, a projeção futura feita por Roberto não apenas contempla a si próprio exercendo essa profissão, mas estabelece, hipoteticamente, uma tradição familiar iniciada e nutrida por ele.

Sandro:

Ô, mestre, eu começô bem, bem novo né. Meus 15, 14 anos de idade. Eu tenho um tio que é sargento da PM, mas só que com o passar do tempo as coisas foram mudando, eu ficava vendo foto do meu pai fardado que ele

serviu o exército, foi paraquedista, aí eu queria ser do exército, aí eu peguei e tipo que tinha um sonho de me alistar, não sabia que existia concurso e eu falava para um tio meu, tenho um tio que tem uns dois ou três anos mais velho do que eu, fala “pô se alista, se alista, se alista, mas não, pô, vou estudar, vou estudar, vou estudar”, aí ele pegou estudou, estudou para EspCEX não passou, aí depois e:: estudou para ESA, passou para ESA e se formou. Tipo, nisso que ele passou para ESA, isso me influenciou, falei “pô, vou estudar”, aí desde então tô estudando tipo tô desde os meus 15 anos de idade eu tô estudando para militarismo.

O aluno Sandro inicia sua narrativa realizando uma orientação sobre o despertar do desejo de se tornar militar – *‘começou bem, bem novo, né. Meus 15, 14 anos de idade’*. Após expor inicialmente o tópico, ele gradualmente inclui outros personagens em sua construção narrativa como futuro militar. É uma forma de incluir elementos da orientação ao longo da narrativa da construção do desejo de tornar-se militar. O pai de Sandro ocupa papel de destaque, como uma figura de referência, pois havia servido como paraquedista do Exército. Sandro demonstra sua influência ao encorajar um tio que, segundo ele, era apenas alguns anos mais velhos que ele. A insistência de Sandro em influenciar seu tio é materializada pelas repetições: – *‘pô, se alista, se alista, se alista’*. O tio dele ouve os seus conselhos – *‘aí ele pegou estudou, estudou’*. A repetição verbal aqui demonstra que o ato de estudar demandou repetição, persistência. Apesar de o tio de Sandro não haver passado na prova da EspCEX, ele persistiu nos estudos e, ao tentar a prova da ESA, não só foi aprovado como seguiu seus estudos e se formou. A conquista do sonho da carreira militar do tio de Sandro parece ter sido um grande estímulo para o próprio Sandro, que passa a ver nos estudos uma maneira de também alcançar seu objetivo de tornar-se militar. Essa informação aparece na fala de Sandro quando diz: – *‘isso me influenciou, falei pô, vou estudar, aí desde então estou estudando’*.

Rute:

Ah:: mestre ... eu, a minha família o meu irmão é militar você- tenho uns primos também tios quando- desde quando eu era pequena eu sempre falei que eu queria ser militar desde que eu era bem pequenininha eu falava que eu queria ser militar. Depois de tudo que aconteceu na minha vida ... eu tive a maior certeza do mundo que é isso que eu quero para mim isso passou a ser o meu sonho, sabe. Para você ser militar não pode ser uma questão de de:: “ah vou fazer”, tem que ser uma questão de ser seu sonho não é qualquer coisa é ser militar entendeu? E:: é isso... acho que é uma questão de de amor para mim e virou mais uma questão de amor pela pela carreira, pelo pela representatividade que tem no país.

Diferente das colegas Gabi e Lua, que elegem a mudança de vida como o fator motivador para ingresso na carreira militar, a aluna Rute já notava a sua inclinação para o militarismo desde pequena, assim ela diz: – *‘desde que eu era bem pequenininha eu falava que eu queria ser militar’*. Segundo Linde (1993, p. 135), “Um princípio de senso comum do eu é que uma atividade, uma aptidão ou uma ambição que remonta à primeira infância deve ser vista como intrínseca ao eu. Uma profissão baseada em tal aptidão ou ambição, portanto, não pode ser contestada” ou interpretada como uma escolha inadequada. Assim como Sandro, é a família que serve de referência para a escolha profissional de Rute – *‘a minha família o meu irmão é militar, você- tenho uns primos também, tios’*. Apesar dessa influência familiar inicial, atrelada ao desejo de infância de se tornar militar, percebo ser na vida adulta e no processo de construção identitária de Rute que a certeza de seguir a carreira se solidifica e se configura como sendo o caminho a ser seguido, a sua verdadeira escolha – *‘depois de tudo que aconteceu na minha vida... eu tive a maior certeza do mundo que é isso que eu quero para mim’*⁴³. A partir dessa constatação, Rute inicia algumas construções discursivas permeadas por instâncias de afeto pela carreira militar. As palavras ‘sonho’ e ‘amor’ foram as escolhas lexicais da aluna para expressar a importância da carreira para ela – *‘passou a ser o meu sonho, sabe’*, – *‘pra você ser militar não pode ser uma questão de “ah vou fazer”, tem que ser uma questão de ser seu sonho’*, – *‘acho que é uma questão de de amor para mim e virou mais uma questão de amor pela carreira militar’*.

Por fim, Rute apresenta um último fator que colaborou para sua eleição profissional – *‘pela representatividade que tem no país’*. Entendo a questão da representatividade aqui como um *status* social, pois o ingresso nas Forças Armadas é bem visto socialmente, além de ser uma grande oportunidade, para jovens como Rute, de ter uma ascensão social e, conseqüentemente, estabilidade financeira.

⁴³ Acredito ser importante acrescentar aqui algumas informações sobre a história de vida de Rute a fim de trazer esclarecimentos para possíveis dúvidas dos leitores. Rute foi aluna bolsista do curso, pois não estava em condições de pagar pelos seus estudos. A sua mãe trabalhava no Rio de Janeiro como doméstica, mas foi diagnosticada com câncer e teve que iniciar um tratamento médico. Por isso, Rute algumas vezes esteve ausente em aula por estar acompanhando sua mãe ao médico. Seu irmão, que é militar, ajudava em casa financeiramente, mas casou-se e deixou de ser um provedor para a família. Em 2019, no dia da prova da Escola de Sargento das Armas (ESA), o pai de Rute veio a falecer.

Nascimento:

Ah:: mestre ((risos)), eh::, sei lá, eu tenho eu me vejo um pouquinho assim na vibe do Sandro né porque- mas infelizmente eu não tive- como eu sou o filho mais velho né da minha mãe, nós somos quatro é eu não tive alguém para me dizer o que que é o mundo do concurso militar o mundo das provas, é:: que eu posso estudar para ser sargento, ser oficial eu infelizmente não tive isso.

Porque eu não nasci em berço de ouro não tenho pai com dinheiro nem pai eu tenho né? e nem mãe com dinheiro então é:: eu falei poxa aí eu vi eu me vi alistando aí me alistei, fui bem nos nas provinhas lá né coisinha beabá aí comecei a servir mestre mas foi lá que eu vi o militarismo que tinha dentro de mim, entendeu?

Na abertura da narrativa, Nascimento elabora sua construção discursiva apresentando elementos de hesitação – *Ah:: mestre ((risos)), eh::, sei lá*. É possível considerar que ele estivesse se sentindo vulnerável ao contar para mim, sua professora, e seus colegas de curso sobre questões relacionadas à sua vida pessoal e familiar, como será apresentado por ele posteriormente. O jovem prossegue afirmando alinhar-se aos motivos elencados por seu amigo Sandro para ingressar na carreira militar – *‘eu me vejo um pouquinho assim na vibe do Sandro porque-’*, mas ele não chega a apresentar nenhuma sustentação para tais similaridades. Nascimento dá sequência à sua narrativa fazendo uma orientação, apresentando detalhes acerca de seu contexto familiar e de vida. Neste momento, destaco dois grupos de informações emergentes na orientação narrativa do aluno. São eles:

a) **Estrutura familiar** – *‘eu sou o filho mais velho né da minha mãe, nós somos quatro’*. Nascimento recorre à expressões com conotação semântica negativa, como ‘infelizmente’ e ‘eu não tive’ para lamentar a ausência de suporte familiar no seu encaminhamento profissional – *‘eu não tive alguém para me dizer o que é o mundo do concurso militar, o mundo das provas’*. Como consequência dessa ausência de encaminhamento familiar, Nascimento traz à baila uma carga dramática em seu discurso e história de vida, sendo alguém que não ouviu palavras de incentivo dos seus familiares e de onde ele poderia chegar por meio do estudo – *‘que eu posso estudar para ser sargento, ser oficial’*. Identitariamente constrói-se como alguém que busca superar as dificuldades, inclusive emocionais, por não haver recebido da família o que necessitava para eleger a carreira militar.

b) **Configuração social** – Após tecer considerações a respeito de seu contexto familiar, Nascimento inicia uma sequência narrativa pelos advérbios de negação ‘não’ e ‘nem’, ambas relacionadas a questões sociais e financeiras – *‘não nasci em berço de ouro’*, – *‘não tenho pai com dinheiro’*, – *‘nem pai eu tenho’*, – *‘nem mãe*

com dinheiro'. Por isso, suponho que aspectos sociais e financeiros possam ter sido os motivadores para o seu alistamento militar, uma vez que essa informação apareceu logo após o jovem mencionar as condições socioeconômicas da família. Novamente marca sua construção identitária discursivamente como pessoa que supera dificuldades, quase um herói.

Apesar dos obstáculos apresentados e vividos pelo aluno, Nascimento constrói-se identitariamente e discursivamente como uma pessoa batalhadora e que descobre a vocação para o militarismo de uma maneira inesperada, quando participou do Serviço Militar Obrigatório. Por meio dessa experiência, Nascimento percebe que as suas possibilidades de futuro estão atreladas aos estudos e a partir daí, ele inicia a sua caminhada de aprendizado, dedicação e busca pela aprovação em concursos realizados.

Quadro 1- Por que meus alunos aspiram à carreira militar?

Participante	Entendimentos	Elementos indicativos no micro discurso
Gabi	Mudança de vida, sonho de vida.	<i>'a principal razão é para mim é a mudança de vida'; 'Agora sim o meu sonho de vida'.</i>
Lua	Mudança de vida.	<i>'Para mim também a mais importante é a mudança de vida'.</i>
Roberto	Ter uma carreira, sendo ela militar e instauração de uma tradição familiar.	<i>'ter uma carreira é bom, mas militar me atrai mais'; 'eu tenho certeza que eu vou tentar influenciar meu filho, meus filhos, meus netos, para serem militares também'.</i>
Sandro	Vocação e referência familiar.	<i>'começo bem, bem novo né; eu ficava vendo foto do meu pai fardado que ele serviu o exército, foi paraquedista, aí eu queria ser do exército'.</i>
Rute	Referência familiar, sonho e representatividade da carreira no país.	<i>'a minha família o meu irmão é militar'; 'passou a ser o meu sonho'; 'pela representatividade que tem no país'.</i>
Nascimento	Descoberta de sua vocação para o militarismo.	<i>'aí comecei a servir mestre mas foi lá que eu vi o militarismo que tinha dentro de mim, entendeu?'.</i>

Os entendimentos sobre os motivos que levaram meus alunos a buscarem a carreira militar como escolha profissional perpassam por: mudança de vida, vocação,

influência familiar, sonho, representatividade da carreira militar no Brasil ou mesmo, uma descoberta fruto da experiência do Serviço Militar Obrigatório.

3.2 **Puzzle:** Por que o concurso militar é um desafio para eles?

No dia 31 de agosto enviei uma mensagem, via whatsapp, aos meus alunos do grupo de pesquisa, na intenção de agendar nosso próximo encontro virtual para o dia 04 de setembro de 2020 às 10h da manhã. Juntamente com a proposta de agendamento do encontro, enviei uma imagem que seria usada como ponto de partida para nossa reunião. A atividade, em forma de imagem, apresentava um grupo de formigas que tentava fazer uma travessia bastante desafiadora. Além da linguagem não-verbal, a imagem também contemplava a linguagem verbal, através dos seguintes dizeres em inglês: *“We don’t grow when things are easy; we grow when we face challenges.”*⁴⁴ O objetivo da atividade era trabalhar com o conceito de desafio e compartilhar, coletivamente, os desafios enfrentados por meus alunos para realizarem os dois concursos militares de maior interesse deles. No dia agendado, logo cedo pela manhã, enviei uma mensagem no grupo para lembrá-los do nosso encontro, mas logo em seguida precisei cancelá-lo, pois alguns alunos, ao tomarem ciência do lembrete da atividade, me informaram que não iriam poder participar por conta de outros compromissos que surgiram de última hora. Reagendamos nossa atividade para o mesmo dia às 20h pelo *Google Meet*.

Iniciamos nossa atividade no horário agendado e, antes de trabalhar com o material de apoio, perguntei se eles haviam compreendido o sentido da palavra *challenge*. Nascimento foi o primeiro a dizer que não sabia o que a palavra significava, mas eu disse para ele que isso não era um problema, pois iríamos “desvendar esse mistério” juntos. Em seguida, trouxe para eles a definição desse vocabulário segundo o dicionário *Collins*. Assim, Sandro conseguiu participar, contribuindo com a tradução da palavra, ou seja, desafio.

Logo depois, realizei uma apresentação de cunho pessoal contando para eles sobre a minha experiência no processo seletivo para Oficial Técnico Temporário do

⁴⁴ Disponível em: <https://www.wisdomquotes4u.com/we-dont-grow-when-things-are-easy> Acesso em: 30 de agosto de 2020. Esta imagem encontra-se no Anexo D.

Exército Brasileiro, assunto do qual eu nunca havia conversado com eles com tamanha riqueza de detalhes.

Em 2017, me inscrevi para participar de um concurso conhecido como OTT (Oficial Técnico Temporário). Inicialmente, 51 pessoas se inscreveram para concorrer a três vagas de professor de Língua Inglesa.⁴⁵ O processo seletivo durou meses, pois englobava prova de títulos, prova escrita, prova de aula, apresentação de exames médicos, entrevista com profissionais de recursos humanos do Exército, exame odontológico, teste de aptidão física e quarenta dias no estágio de treinamento militar. Para a minha surpresa, eu fui a única candidata de magistério de Língua Inglesa a concluir com êxito todas as etapas do concurso e ser nomeada para trabalhar no Centro de Idiomas do Exército, localizado no Leme, Rio de Janeiro.

Concluí a minha fala contando para eles sobre muitos dos desafios⁴⁶ que eu e minha família enfrentamos durante todo o percurso de aprovação no concurso e enfatizei que os desafios não deixaram de existir depois que comecei a servir em uma unidade militar. Os desafios mudam, mas nunca deixam de existir. Poucas vezes na vida eu tive convicção, confiança e fé de que alguma coisa dessa proporção iria acontecer na minha vida. Mas, no processo seletivo do Exército, eu tive muita fé de que eu seria bem sucedida no concurso. Eu tinha certeza que eu seria aprovada.

Acredito que ter compartilhado com os meus alunos a minha história de vida e a minha caminhada em busca de aprovação em um concurso militar, ainda que temporário, tenha sido um fator importante para a nossa aproximação e integração. Além de ter contribuído para a nossa conversa sobre os desafios que eles enfrentam na busca por uma aprovação em concursos militares.

Seguem, abaixo, alguns fragmentos da conversa realizada em 04 de setembro de 2020 por chamada de vídeo via *Google Meet*.

⁴⁵ O número de vagas só foi divulgada no dia da entrega dos exames médicos, ou seja, a maior parte do processo seletivo é feito sem o pleno conhecimento das vagas disponíveis para cada área de atuação.

⁴⁶ O maior desafio que enfrentei naquele momento foi lidar com os meus sentimentos, pois a minha filha era um bebê quando iniciei o processo seletivo. Foram muitos momentos dolorosos, mas o pior de todos foi quando eu precisei me ausentar de casa por três dias para participar de um treinamento chamado de campo.

3.2.1 Conversando sobre: Os desafios de estudar para realizar um concurso militar

Rute:

mestre, então, mas acho que meu maior desafio é esse, é a fé ..., entendeu? Acreditar, ah tipo assim, acreditar em si mesmo se tornou o meu maior desafio... Eu tenho lutado muito com isso, para mim esse é o meu maior desafio, entendeu? [...]

Após eu ter verbalizado que a fé foi um fator que me ajudou na minha experiência no concurso do Exército, Rute logo se engaja no diálogo e diz ser justamente esse o seu maior desafio – *‘meu maior desafio é esse, é a fé ..., entendeu?’*. Ao dizer isso, a aluna reflete sobre as suas próprias fragilidades no processo de estudo e realização de concursos militares, além de se colocar em uma posição de vulnerabilidade diante de nós que fazemos parte de sua Comunidade de Prática. Assim, ela traz à tona os sentimentos que fazem parte de sua identidade de estudante que busca uma aprovação em concurso militar, não mascarando a dúvida que muitas vezes causa desgaste nela.

Noto que Rute não faz uso do verbo ‘duvidar’, mas ele se apresenta em sua narrativa implicitamente em oposição ao verbo ‘acreditar’, repetido pela jovem duas vezes – *‘Acreditar, ah tipo assim, acreditar em si mesmo se tornou o meu maior desafio ...’*. Vale ressaltar que o desafio apresentado por ela é de ordem afetiva e não cognitiva. Entretanto, Rute se coloca como alguém que está batalhando para não ser vencida por essa genuína dificuldade – *‘eu tenho lutado muito com isso’*. O verbo ‘lutar’, foi a escolha lexical adotada pela aluna para demonstrar a sua não passividade diante da constatação do seu desafio e o advérbio de intensidade ‘muito’ aparece na função de evidenciar a energia empregada nessa luta. Dessa forma, na interação e via discurso, ela se constrói identitariamente como alguém que enfrenta desafios, que não é enfraquecida pelas dificuldades que surgem nessa empreitada de preparar-se para o concurso que vai levá-la à carreira sonhada.

Sandro:

ah, mestre, os meus maiores desafios é quando eu olho para trás e tipo eu vejo todo esse meu período de estudo e eu vejo que eu ajudei muita gente, graças a Deus, ajudei muita gente, eu vejo tipo assim pessoa que tá na ESA que já se formou e que fala assim que chega para mim e fala: “caraca cara,

é coisa que o professor não conseguiu me passar você me passou aí tipo você me chamou para ir para sua casa e me ajudou as paradas e pô eu só tô na na ESA hoje em dia por causa de você, você me ajudou demais” e aí tipo eu vejo isso eu fico feliz por ter ajudado mas ao mesmo tempo eu fico triste por por estar estudando ainda, entende? então quando a gente fica meio que olhando para trás e o tempo que se passou e a gente ainda tá estudando nessa batida meio que desanima, entende? a gente não fica com aquele mesmo vigor, tipo aquele vigor que a gente entra no primeiro ano no curso, “caraca vai dar certo, vou passar”, não aquela auto-estima elevada entende é:: o otimismo é isso tudo meio com vai passando o tempo meio que vai desgastando [...]

Ao ser convidado a participar da reflexão sobre os desafios de estudar para realizar um concurso militar, Sandro oferece uma orientação (LABOV, 1972) em sua narrativa intimamente atrelada ao tempo de dedicação aos estudos – *‘quando eu olho para trás e tipo eu vejo todo esse meu período de estudo’*. Ao olhar para trás, ou seja, para a sua trajetória, o aluno se depara com questões geradoras de satisfação, alegria e orgulho, como: – *‘ajudei muita gente, graças a Deus, ajudei muita gente’*, – *‘eu vejo isso eu fico feliz por ter ajudado’*. Ao demonstrar saber o suficiente para ajudar outras pessoas a serem aprovadas no concurso da ESA, ele dá voz a uma dessas pessoas a quem ele ajudou através do discurso direto, dando ênfase à questão que quer ressaltar: como ele ajuda os colegas – *“eu só tô na ESA hoje em dia por causa de você, você me ajudou demais”*. Além disso, constrói a identidade de aluno solidário, pronto para ajudar outros membros da comunidade de prática.

Apesar disso, Sandro traz à baila outros afetos em sua narrativa os quais aparecem misturados aos seus sentimentos positivos – *‘mas ao mesmo tempo eu fico triste’*. Sandro nos revela que sente tristeza por ainda estar estudando – *‘quando a gente fica meio que olhando para trás e o tempo que se passou e a gente ainda está estudando’* e de forma intensa – *‘nessa batida’*. Concluo, portanto, que o resultado do tempo de estudo sem o almejado resultado acarretou o sentimento de desânimo em Sandro – *‘meio que desanima’*. A energia e o entusiasmo próprios do primeiro ano de curso são afetados pelo tempo e pela não aprovação – *‘a gente não fica com aquele mesmo vigor, tipo aquele vigor que a gente entra no primeiro ano de curso’*. Existe um peso emocional no fato de Sandro já estar há mais de 7 anos estudando para concursos militares, o que não é mencionado em seu discurso, pois todos os participantes desta Comunidade de Prática sabem um pouco de sua história de vida.

Esse desânimo é enfatizado quando ele reitera o desgaste ocasionado pelo tempo dedicado aos estudos quando ele fala: – *‘tô estudando tipo tô desde os meus 15 anos de idade eu tô estudando para militarismo’*. Concluo, assim, afirmando que a identidade de estudante de Sandro, conforme delineada pelo discurso em nossa interação, é de alguém resiliente e extremamente vocacionado para a carreira militar, sendo tanto capaz de ensinar quanto de incentivar seus colegas de curso. A sua persistência e dedicação foram fundamentais para que ele não desistisse do seu objetivo e estou certa que o nome dele será sempre lembrado no curso *Home*, justamente pelas qualidades próprias desse jovem aluno.

Sandro foi aprovado no concurso da ESA de 2020 e iniciou o seu período de internato e treinamento militar em 2021. Atualmente ele está com 24 anos de idade, conseguiu a tão sonhada aprovação justamente na idade limite para participação no concurso da ESA.

Nascimento:

ô mestre, aí é::, desafio? se eu for parar para falar quais são os desafios é:: eu só paro amanhã né, mas eu quero ser bem breve porque é no iniciozinho disso eu assisti um videozinho da ah do curso né, acho que foi aquela Morgana, não sei, professora de história também falando do que a gente deve evitar para poder estudar e tudo que ela tava falando para evitar é o meu único método que eu tenho de estudar até hoje, entende? Então, é uma- além da pressão psicológica, pressão familiar é:: diversos peso, pressões, diversos empecilhos, embaraços e aí eu confesso como a senhora sabe que eu já conversei com a senhora já deu vontade de parar, de jogar pro alto, mas só vontade mesmo, entendi? porque mais uma vez eu repito porque quando é algo que é sonho, que vem de muito tempo, que você não passa um dia sem pensar um dia sem sonhar é assim desistir num vira uma opção entende, mestre? virou só mais um degrau sabe que você vai subindo e poxa eu o meu acho que é o único o meu único não né, acho que o meu maior desafio é eu me cobrar, mestre é me cobrar eu me cobro muito.

Ao ser perguntado sobre por que o concurso militar é um desafio para ele, Nascimento faz um comentário bem humorado – *“se eu for parar para falar quais são os desafios é:: eu só paro amanhã”*, dando a entender que ele teria muitas coisas para falar e isso levaria muito tempo. Apesar dessa afirmação inicial, o jovem se compromete a manter um discurso mais conciso – *‘mas eu quero ser bem breve’*. Acredito que todos os participantes dessa discussão sabiam que Nascimento teria sérias dificuldades em cumprir o seu objetivo de ser sucinto, o que não se caracteriza como um problema, pelo contrário, faz com que a nossa interação seja

ainda mais leve, descontraída e demonstra o conhecimento prévio que temos dele, posto que o aluno tem por característica de personalidade ser comunicativo, aberto a expor suas ideias e afetos, como será visto mais a frente.

O aluno, em seguida, oferece a orientação (LABOV, 1972) de sua narrativa, detalhando o evento, como quando ele ocorreu – *‘é no iniciozinho disso eu assisti um videozinho’*, ele informa também a origem do material assistido, ou seja, – *‘do curso’*, além de trazer para o seu discurso quem era a pessoa presente no conteúdo audiovisual – *‘acho que foi aquela Morgana, não sei, professora de história’* e o propósito do material compartilhado – *‘falando do que a gente deve evitar para poder estudar’*.

Nesse momento, gostaria de salientar que a professora Morgana não compõe o quadro de professores do pré-militar e talvez seja por isso que Nascimento faz uso de uma construção de dúvida – *‘acho que foi aquela Morgana’* ao falar sobre ela. Outro fator que chamou minha atenção foi o fato de ele ter se referido a ela como professora, termo raramente empregado pelos alunos do pré-militar, pois eles nos chamam de mestre. É como se ao chamá-la de professora, ele não a reconhecesse como participante de sua (nossa) comunidade de prática. Apesar disso, Nascimento usa o vídeo de Morgana como referência e argumento para se colocar como um aluno que já seguia uma rotina de estudos meticulosa – *‘tudo que ela tava falando para evitar é o meu único método que eu tenho de estudar até hoje, entende?’*.

Ao falar especificamente das dificuldades enfrentadas, atentei para as escolhas lexicais e repetições realizadas por ele, como por exemplo *‘pressão psicológica, pressão familiar’*, *‘peso, pressões’*, *‘diversos empecilhos, embaraços’*. As palavras usadas são uma forma de expressão do peso emocional sustentado por ele e que muitas vezes fazem com que ele deseje desistir da proposta de estudar para concursos militares – *‘já deu vontade de parar, de jogar pro alto’*. Em seguida, no entanto, ele afirma não poder desistir, pois é um sonho na vida dele e que – *‘desistir num vira uma opção’*. Nascimento constrói sua identidade como um batalhador, alguém que apesar das dificuldades, não desiste de seus sonhos. Por fim, na coda de sua narrativa, o jovem elege o maior desafio enfrentado por ele, ou seja, a autocobrança – *‘o meu maior desafio é eu me cobrar, mestre’*, – *‘é me cobrar’*, – *‘eu me cobro muito’*.

Lua:

Mestre ..., eu:: ..., assim ... o desafio mesmo tipo pra entender é interno, sabe? e emocional também porque a gente vê né aquilo de um monte de gente para uma vaga só, sabe? aí a gente fica meio- às vezes desanima às vezes é aquilo né mas pô o medo mesmo que eu tenho é tipo de dar errado, sabe? de não passar de não conseguir aprender alguma coisa, essa coisa cair, sabe ainda mais agora perto da prova e sei lá às vezes eu acho que eu pego as coisas muito devagar, eu sô muito lenta, aí eu fico nervosa eu já começo a suar, aí dá é nervoso, aí não consigo fazer nada aí o desafio mesmo aí tipo parar com isso, sabe? também de ver assim que eu consigo e que é isso acreditar em mim mesmo, sabe?

A aluna Lua realiza uma leitura da sua dificuldade como sendo emocional, interna – *‘o desafio mesmo tipo pra entender é interno, sabe? e emocional também’*. Uma das justificativas apontadas por ela é a concorrência para as vagas no concurso – *‘a gente vê né aquilo de um monte de gente para uma vaga só’*, causando um certo desânimo nela – *‘aí a gente fica meio- às vezes desanima’*. Em seguida, Lua fala do medo de fracassar. O substantivo ‘medo’, então, é vinculado a uma série de situações imaginárias e causadoras de sofrimento para aluna. Assim, ela afirma ter medo de – *‘dar errado’*, – *‘de não passar’*, – *‘de não conseguir aprender alguma coisa’* e do quanto essa tensão aumenta com a aproximação da prova – *‘ainda mais agora perto da prova’*. Verifico que todas as palavras e expressões usadas por Lua apontam para um campo semântico de negatividade, que levam para uma perspectiva de afeto negativo.

É interessante observar que as narrativas dos alunos não contemplam conteúdos ensinados ou a metodologia de ensino do corpo docente. Lua, assim como seus colegas participantes da pesquisa, tomam para si o potencial de dificuldade ou de insucesso. Ela julga ser uma pessoa lenta no aprendizado quando diz – *‘eu acho que eu pego as coisas muito devagar’*, – *‘eu sou muito lenta’*. O nervosismo dela ultrapassa os aspectos emocionais e causa também reações corporais como o aumento de sua transpiração – *‘aí eu fico nervosa e começo a suar’*, – *‘aí não consigo fazer nada’*. Entretanto, durante sua construção discursiva Lua se confronta e se conscientiza que deve mudar seu padrão de pensamento – *‘aí o desafio mesmo é parar com isso, sabe?’* e conclui que seu desafio é – *‘acreditar em mim mesmo’*. Isso mostra, discursivamente, um movimento no sentido de sua (re)construção identitária.

Roberto:

eu acho que é mais ou menos isso que a galera falou mesmo que pra mim é mais por ..., como é que eu posso falar? pra provar pra mim mesmo que eu que eu consigo, que eu sou capaz de fazer isso.

O aluno Roberto identifica-se com o que fora dito pelos seus colegas e acredita compartilhar do mesmo sentimento deles – *‘eu acho que é mais ou menos isso que a galera falou mesmo’*, ou seja, dificuldade em acreditar em si mesmo. Apesar desse empecilho de cunho afetivo, ele constrói um *self* que é capaz. Roberto demonstra precisar mostrar para ele próprio o seu valor. Assim, ele diz: - *‘pra provar pra mim mesmo que eu consigo, que eu sou capaz de fazer isso’*.

Quadro 2 - Por que o concurso militar é um desafio para eles?

Participante	Entendimentos	Elementos indicativos no micro discurso
Rute	Falta de fé; Dificuldade em acreditar em si própria	<i>‘Acreditar, ah tipo assim, acreditar em si mesmo se tornou o meu maior desafio’.</i>
Sandro	Desânimo pelos anos de estudo, tristeza	<i>‘quando a gente fica meio que olhando para trás e o temo que se passou e a gente ainda está estudando’;</i> <i>‘meio que desanima’;</i> <i>‘mas ao mesmo tempo eu fico triste’.</i>
Nascimento	Autocobrança, entre outros fatores	<i>‘o meu maior desafio é eu me cobrar, mestre’, ‘é me cobrar’, ‘eu me cobro muito’;</i> <i>‘pressão psicológica’, ‘pressão familiar’, ‘diversos peso, pressões’, ‘diversos empecilhos, embaraços’.</i>
Lua	Dificuldade emocional; Medo de fracassar; Mudar seu padrão de pensamento	<i>‘o desafio mesmo tipo pra entender é interno, sabe? e emocional também’;</i> <i>‘o medo mesmo que eu tenho é tipo de dar errado, sabe? de não passar de não conseguir aprender alguma coisa, essa coisa cair, sabe?’;</i> <i>‘aí o desafio mesmo é parar com isso, sabe?’.</i>
Roberto	Necessidade de mostrar para si próprio a sua capacidade	<i>‘pra provar pra mim mesmo que eu que eu consigo, que eu sou capaz de fazer isso’.</i>

As narrativas dos participantes da pesquisa evidenciaram as dificuldades afetivas enfrentadas por cada um deles no decorrer de seus estudos rumo à carreira

militar, dentre elas estão: medo de fracassar, ou seja, de não passar no processo seletivo do concurso, autocobrança, pressão psicológica, falta de fé em si mesmo, desânimo, entre outros.

Causa-me grande espanto perceber que os alunos poderiam e tiveram toda liberdade de trazer à tona qualquer situação que possivelmente causasse entraves para o seu sucesso nas provas. No entanto, todos eles, em alguma medida, apontaram questões de cunho afetivo. No caso do ensino de inglês, por exemplo, eles poderiam ter falado sobre a diferença de se aprender inglês na escola (inglês geral) e no curso (ESP), ou da diferença do inglês cobrado na ESA e na EEAR, entre outras questões relacionadas aos conteúdos de disciplinas diversas.

3.3 *Puzzle*: Por que escolheram o curso preparatório *Home* para ajudá-los a alcançar esse objetivo?

No dia 23 de setembro de 2020 entrei em contato com os participantes de pesquisa, via nosso grupo de *WhatsApp*, para agendar um próximo encontro que seria, inicialmente, no dia 25 de setembro às 9 horas da manhã. Juntamente com a mensagem, enviei a imagem abaixo, que compartilha algumas características físicas com o curso *Home*, e uma pergunta: *What is there inside the course Home?*.

Imagem 1 - What is there inside the course Home?



O propósito da atividade era entender, com a ajuda dos alunos, o que eles conseguiam ver e sentir naquele ambiente escolar, cuja estrutura física não era um prédio, mas sim uma casa. Afinal, o que fazia do curso um lugar digno de ser chamado por eles de *Home*⁴⁷? Para tanto, solicitei que eles enviassem para mim o máximo de palavras que viessem à mente deles quando pensassem no curso. Pontuei que poderiam ser coisas concretas ou abstratas, assim como sentimentos, pensamentos, entre outras coisas. Em seguida, despedi-me, deixando claro que eles tinham total liberdade para se expressarem da maneira que bem desejassem sobre o assunto.⁴⁸

No dia seguinte, 24 de setembro, fiz um novo contato com eles para verificar se eles estariam mesmo disponíveis para o nosso compromisso. Sandro fez questão de me responder, apesar do avançar da hora (1:58 da madrugada). Ele disse que havia chegado do trabalho⁴⁹ aquela hora, mas que faria o possível para participar. Como não havia recebido mais nenhuma outra confirmação de participação na reunião, propus adiarmos o compromisso e pensarmos em uma nova data, pós provas da EsPCEx e da ESA, que estavam se aproximando. Desejei a todos uma boa prova e, assim, despedi-me deles.

Em 09 de outubro de 2020, eu, Rute, Nascimento, Roberto e eu nos reunimos para buscarmos entendimentos sobre o que havia dentro do curso preparatório *Home*. Os alunos Sandro, Gabi e Lua participaram posteriormente e de maneira individual via *WhatsApp*.

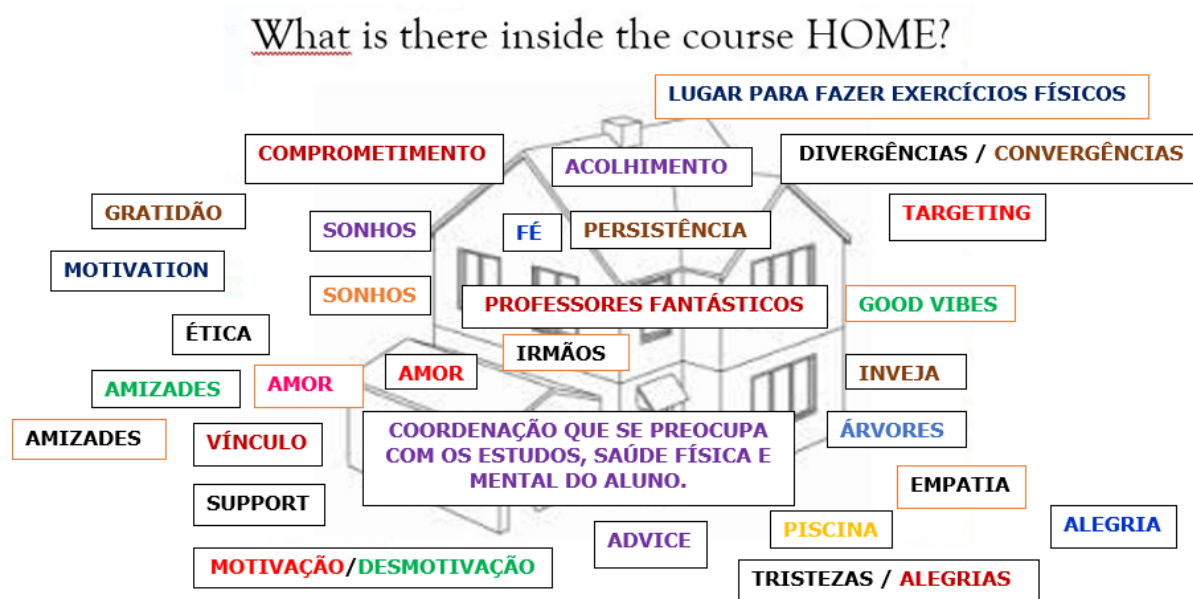
Nossa conversa no *Google Meet* começou justamente com o compartilhamento da imagem de nossa atividade colaborativa, o que para mim teve um sabor de *poster* nos moldes da Prática Exploratória, só que de maneira virtual. Dessa vez, a figura da casa não estava mais vazia, mas sim preenchida por todas as palavras e frases enviadas pelos alunos, como pode ser observado abaixo:

⁴⁷ *Home* é uma palavra de origem inglesa e significa casa/lar.

⁴⁸ Eles executaram a tarefa, mas não compartilharam suas perspectivas em relação ao curso no grupo de *WhatsApp*, mas no privado.

⁴⁹ Sandro trabalhava como garçom em festas para poder manter-se financeiramente enquanto não era aprovado em concursos militares.

Imagem 2 - What is there inside the course Home?



Agora era possível contemplar a participação coletiva dos alunos e ter uma visão mais ampla sobre o tema. Palavras voltadas para afeto positivo como: amor, sonhos, amizades, alegrias e motivação se repetem. Mas também é possível perceber vocabulários de afeto negativo, como: tristezas, desmotivação, inveja, divergências. Confesso que as palavras de cunho positivo já eram esperadas por mim. No entanto, o que me causou grande estranhamento e desconforto foram as palavras de conotação negativa. Assim, convidei os alunos a olharem para a ilustração e verificarem se estavam de acordo ou não com o que estavam vendo na gravura contruída por eles mesmos.

Rute logo se envolveu no diálogo e disse que discordava de desmotivação, pois ela estava se sentindo muito desmotivada em estar estudando em casa, devido à pandemia e que no curso seria diferente. Ela disse que a palavra que resume o curso é amor. Nascimento deu seguimento ao assunto, pontuando que amor e empatia são duas palavras fundamentais para resumir o curso, discordando de desmotivação, que segundo ele, não existe naquele ambiente fraterno. Roberto, que foi o último a se pronunciar sobre o assunto, disse alinhar-se aos discursos de seus colegas e que não concordava com desmotivação também.

Como o participante que havia contribuído com todas as palavras negativas não estava presente em nosso encontro, não foi possível ouvir dele o motivo de ter selecionado tais vocábulos. Contudo, é interessante olhar para a forma com que ele

compartilha essas palavras, em pares: motivação/desmotivação, divergências/convergências e tristezas/alegrias. A única palavra de afeto negativo a aparecer sem um contraponto é a palavra inveja. A maneira com que o aluno expôs suas ideias fez com que refletisse sobre a impossibilidade de se viver uma vida só com afetos positivos, visão essa um tanto quanto inocente e distante da realidade humana. É claro que existe inveja em um lugar em que as pessoas estão lutando por uma aprovação em concurso e que não se pode conseguir a aprovação de todos ao mesmo tempo. A frustração certamente está presente neste ambiente também. Portanto, a conclusão que chego é que dentro do curso *Home* existem pessoas reais e que lidam com toda sorte de sentimentos e histórias de vida.

Uma outra questão, na mensagem que enviei para eles, eu havia falado da liberdade que eles tinham de falarem abertamente sobre o que há dentro do curso. Por isso, não posso agora evitar olhar para essa informação que surgiu de maneira verdadeira e seguindo uma orientação dada por mim. É visível, porém, que a quantidade de palavras positivas são muito maiores em número e, por isso, elas dão sentido ao bem estar que os alunos afirmam sentir no ambiente de ensino. Na sequência, falei para os alunos que sempre chamou a atenção no curso *Home* foi o fato dele ser uma casa e não um prédio. E em até que medida esse ambiente estrutural poderia afetar o ambiente de ensino? Eu me questionava se isso teria alguma influência na qualidade do ambiente de estudo ou não e por que eles escolheram esse lugar para fazer parte da história deles? O que fez com que eles optassem por esse lugar.

3.3.1 Conversando sobre: A escolha do curso preparatório

Em 09 de outubro de 2020, os participantes: Rute, Nascimento e Roberto reuniram-se comigo, via *Google Meet*, para conversarmos sobre a motivação deles no que diz respeito à escolha do curso preparatório *Home*. Posteriormente, realizei contato com os demais participantes que estiveram ausentes na reunião daquela data para conversarmos sobre o mesmo assunto. Foram eles: Sandro, Gabi e Lua. Todos eles fizeram suas considerações sobre o tema por meio da plataforma *WhatsApp*.

Rute	1	Mestre, na verdade, na verdade, assim, eu não escolhi, eu fui escolhida (.),
	2	entendeu? É muito louco, mas foi o que aconteceu ((risos)). Eu não sabia nem da
	3	<u>existência</u> do curso. Eu estudava no, (.) no concorrência. Aí:: lá falaram né, eu não
	4	estudava nem para turmas militares, não. Eu estudava pra concurso público, tribunal,
	5	só que aí eu tinha idade, né, era a pessoa mais nova da turma toda. Aí todo mundo
	6	ficava assim “garota, por que você não faz militar?” “Militar é só aquelas matérias de
	7	sempre” “Para de ser doida”. Aí eu falava: ih, eu não quero ser militar, não. “Ah,
	8	porquê? Eu falei assim: ah, todo mundo ((risos)), todo mundo da minha família é, eu
	9	não quero, não. Eu sempre quis ser a do contra. Aí, aí outros falaram: “então tá, você
	10	é doida, Rute”, como sempre. Aí depois começaram a falar do Home, mas falavam
	11	<u>muito</u> de lá. Eu falei assim: gente, eu nunca vi esse curso na minha vida (.), nunca.
Agatha	12	Mas falava de quê?
Rute	13	Falava que lá era melhor::, que que a a direção do curso era melhor, que a
	14	organização era outra, era outro nível. Aí eu falava assim: gente, deve- aí eu pensei
	15	assim: como que eu vou mudar pra outro curso, gente, agora, né?. Aí eu falei: não,
	16	vamos ficar por aqui. Aí uma vez eu fui (.) com uma amiga de lá eu fiz uma aula de
	17	português porque eu ainda tava com a turma de concurso público eu fiz uma aula de
	18	português do Ricardo.
Agatha	19	Uhum
Rute	20	Aí gostei. Aí depois de um tempo eu fiquei assim- aí meu irmão começou a me
	21	pressionar e a vida começou a me pressionar eu falei: vou fazer militar. Aí falaram
	22	assim: ah, vamu vamu lá na concorrência e tal. Eu falei assim: não, não vou fazer lá.
	23	“Por que?” Porque eu peguei ranço, não vou fazer lá, vou fazer em outro lugar. Aí fiz
	24	o bolsão e tô lá até hoje, foi assim.
Rute	25	Eu acho que eu fui escolhida porque, sei lá, eu acho que a forma que eu cheguei lá e
	26	a forma que a vida- tudo aconteceu comigo, eu acho que era lá o lugar que eu tinha
	27	que eu tinha que estar, entendeu?
Agatha	28	Uhum
Rute	29	E que eu não sei explicar, eu acho muito que eu fui escolhida (.), não foi por acaso.
Agatha	30	Uhum. E como você se sente lá, Rute?
Rute	31	Ah::, eu me sinto muito bem. É um é um lugar que te traz paz. Eu falo que às vezes,
	32	eu, um, quando tava tendo aula, né, eu saía de casa muito mal, muito triste, com
	33	cara feia, chegava lá 9 e pouca da manhã. Sério, chegava lá mal, aí já vinha tia
	34	Adriana. Aí como você fica mal? Você não fica mal, gente. Você sendo tratado tão
	35	bem. Tu vai fazer o quê? É um lugar que eu me sinto muito bem. Eu falo: aí que
	36	saudade! Se eu tivesse no curso não ia tá estressada assim.

Na linha 1 da narrativa de Rute encontramos o resumo da estória, tendo como base a classificação Laboviana: – ‘*Mestre, na verdade, na verdade, assim, eu não escolhi, eu fui escolhida (.)*’. Na percepção da aluna, ela não escolheu o curso, mas sim foi escolhida para fazer parte dele, o que se caracteriza como algo inusitado. A própria aluna tem consciência do quanto a sua afirmação pode parecer incomum. Por isso, ela diz: – ‘*É muito louco, mas foi o que aconteceu ((risos))*’ (L 2). Assim, a construção discursiva da jovem é desenvolvida sustentando a sua convicção.

Na sequência, na orientação da narrativa (LABOV, 1972), Rute apresenta onde ela estudou antes de saber da existência do curso *Home*, ou seja, – ‘*no concorrência*’ (L 3). Nesse lugar, ela estudava apenas para concursos públicos – ‘*eu não estudava nem para turmas militares*’ (L 4). O fato de ela ser a aluna mais nova da turma e com idade suficiente para realizar provas militares despertou nos colegas

de classe um certo incômodo – “*garota, por que você não faz militar?*” (L 6). Para essas pessoas, Rute teria boas chances de êxito em concursos militares, não somente por atender ao critério da idade, mas também pela percepção de que as provas dessa categoria possuíam uma certa previsibilidade quanto às matérias cobradas – “*Militar é só aquelas matérias de sempre*” (Linhas 6 e 7). Contudo, apesar dessa aparente facilidade, Rute descartava essa possibilidade – “*ih, eu não quero ser militar, não*” (L 7). Questionada sobre a razão de não desejar ser militar, ela justificava – “*todo mundo da minha família é, eu não quero, não.*” (Linhas 8 e 9).

É curioso observar que foi no próprio curso chamado por ela de concorrência, e por intermédio das pessoas que estudavam lá, que Rute começa a ter conhecimento sobre o preparatório *Home* – “*Aí depois começaram a falar do Home*” (Linhas 10 e 11) e não poucas vezes – “*falavam muito de lá*” (Linhas 10 e 11). O emprego do advérbio de intensidade ‘muito’, além da ênfase dada ao verbo, demonstram o quanto esses comentários sobre o *Home* eram excessivos e intensos. A minha participação na microcena dá-se ao perguntar para Rute o teor dos assuntos ouvidos sobre o curso – “*mas falava de quê?*” (L12), com a finalidade de tomar conhecimento sobre o que era ouvido por ela. A aluna, portanto, elenca algumas frases, como – “*Falava que lá era melhor:*”, “*que que a a direção do curso era melhor*”, “*que a organização era outra, era outro nível*” (Linhas 13 e 14). Percebo, dessa maneira, que as construções de Rute estabelecem uma comparação direta entre o curso em que ela estudava e o curso do qual ela apenas ouvia falar. O efeito desses comentários positivos sobre o *Home* gerou um conflito interno na aluna, que em pensamento diz – “*como que eu vou mudar pra outro curso, gente, agora, né?*” (L 15). Ela, então, descarta essa possibilidade – “*não, vamos ficar por aqui*” (Linhas 15 e 16). Rute parece estabelecer não só a sua permanência, mas também buscar influenciar a de outros alunos quando utiliza o verbo ‘ir’ na primeira pessoa do plural, em *vamos* e não na primeira pessoa do singular.

A mudança na narrativa de Rute acontece quando ela tem a oportunidade de conhecer esse lugar nunca antes visto, mas muito comentado, por intermédio de uma amiga que estudava lá. Essa visita ao *Home* teve um efeito positivo nela. Assim ela diz – “*Aí gostei*” (L 20). Apesar disso, Rute não passa a estudar no preparatório *Home* logo após a sua primeira experiência na aula de português do professor Ricardo. Na verdade, a jovem dá indícios de que foi algo que levou tempo – “*Aí*

depois de um tempo’ (L 20) e após realizar um Bolsão⁵⁰ na instituição – *‘Aí fiz o bolsão e tô lá até hoje*’ (Linhas 23 e 24). Nas linhas 25 e 29, Rute volta a afirmar não ter escolhido o curso, mas sim ter sido escolhida por ele, assim ela repete – *‘Eu acho que eu fui escolhida’, ‘eu acho muito que eu fui escolhida’*. Essa percepção, que muitas vezes não consegue ser explicada pela aluna – *‘eu não sei explicar*’ (L 29) tem muito valor afetivo para ela – *‘eu acho que era lá o lugar que eu tinha que eu tinha que estar*’ (Linhas 26 e 27). Ela realmente acredita que não foi obra do acaso ela ter ido estudar no curso *Home*, mas sim um lugar em que ela receberia o acolhimento necessário para viver momentos difíceis em sua vida – *‘tudo aconteceu comigo’*.

Diante de tamanha certeza e senso de pertencimento ao curso, interajo mais uma vez com a aluna. Desta vez, para perguntar como ela se sentia lá? Rute fala, então, do bem-estar experimentado no curso – *‘É um é um lugar que te traz paz’* (L 31), *‘eu me sinto muito bem’* (L 31), *‘É um lugar que eu me sinto muito bem’* (L 35). O estar no curso também se caracteriza como um lugar capaz de modificar o seu estado afetivo – *‘eu saía de casa muito mal, muito triste, com cara feia’* (Linhas 32 e 33) e, ao ser recebida por uma funcionária do curso – *‘tia Adriana’* (Linhas 33 e 34), seu humor mudava – *‘Aí como você fica mal?’* (L 34). Rute questiona a impossibilidade de permanecer mau-humorada diante do bom tratamento recebido no curso – *‘você não fica mal, gente. Você sendo tratado tão bem’* (Linhas 34 e 35).

Nascimento:

não foi eu que escolhi, foi o curso que me escolheu, sabe? Porque há cerca de um ano e pouquinho atrás eu conheci o Ratinho, entendeu? O Sandro. O Sandro conheci ele aí eu falei para ele né da minha história e tal que eu tinha acabado de dar- ter dado baixa do acidente aí ele falou com a Lia né e Lia me chamou até lá, sabe? sem nem me conhecer sem nem saber quem eu sou a gente teve uma conversa e sabe, eu não teria condições nenhuma de tá naquele curso e ela conversou comigo e me colocou lá dentro, sabe? E foi por isso que eu não eu não escolhi o *Home* foi ele que me escolheu.

A narrativa de Nascimento apresenta uma construção mais alinhada aos moldes Labovianos (resumo, orientação, ação complicadora, coda). Para o resumo encontramos a sintetização da história a ser contada, como em: – *‘há cerca de um ano e pouquinho atrás eu conheci o Ratinho’*. A orientação é encontrada na

⁵⁰ Bolsão é um programa realizado por muitos cursos preparatórios e que tem como uma de suas finalidades, dar descontos aos alunos em suas mensalidades, após realizarem uma prova de conhecimento em português e matemática.

contextualização dos eventos narrados por Nascimento, como:– *‘conheci ele aí eu falei para ele né da minha história e tal que eu tinha acabado de dar- ter dado baixa do acidente aí ele falou com a Lia né e Lia me chamou até lá, sabe? sem nem me conhecer sem nem saber quem eu sou a gente teve uma conversa’*. Na ação complicadora encontramos o momento em que ele apresenta a sua história de entrada no curso Home – *‘a gente teve uma conversa e sabe eu não teria condições nenhuma de tá naquele curso e ela conversou comigo e me colocou lá dentro’*. Por fim, a coda representa o momento em Nascimento se encaminha para o final de sua narrativa, vinculando-se ao momento presente. Ele diz: - *‘e foi por isso que eu não eu não escolhi o Home foi ele que me escolheu’*. Ele, assim como a aluna Rute, afirma não ter sido agente no processo de escolha do curso Home. É possível apreender, pela fala de Nascimento, que ele tenha se sentido acolhido e escolhido para estar nesse ambiente educacional – *‘eu não teria condições nenhuma de tá lá naquele curso’*, “e me colocou lá dentro”.

Roberto:

Eu já estudava entre aspas pro militarismo, eu já gostava. E eu queria EPCAR, né. Eu fazia um curso lá em Petrópolis, mas era horrível. Aí, é, eu me mudei para cá pra Baixada, queria saber de algum curso pra eu fazer EPCAR. E aí eu tenho esse meu tio e ele conhecia o curso, a direção, aí me, me mandou ir lá ver e tal. Aí eu fui e cheguei lá na Lia perguntando de prova da EPCAR, tal. Eu tinha 17 anos, era o meu último ano. Aí ela me deu todo o direcionamento certinho. É, me mostrou como é que era a EEAR. Aí na hora que ela me mostrou me falou o que era, não conhecia nada. Aí eu gostei, gostei da escola e comecei a estudar para a EEAR, depois para ESA ((risos)), depois para a EsPCEX ((risos)). Aí foi isso aí.

Roberto dá início a sua construção narrativa, relatando sua relativa experiência em outro curso preparatório situado – *‘lá em Petrópolis’* e cuja qualidade não agradava ao aluno. Chego a essa conclusão pelo emprego lexical do adjetivo ‘horrível’ utilizado por ele. Roberto deixa claro o concurso do qual ele tinha interesse naquela época – *‘eu queria EPCAR’*. Com a sua mudança para a Baixada Fluminense, ele foi em busca de um curso em seu novo domicílio – *‘queria saber de algum curso pra eu fazer EPCAR’*. A indicação de um curso preparatório veio de um parente – *‘eu tenho esse meu tio’*, que não só conhecia o curso Home, mas também os gestores da instituição. Ao visitar o Home, Roberto foi recebido por Lia. O jovem produz, assim, uma avaliação externa positiva acerca das orientações dadas pela

coordenadora do curso – *‘ela me deu todo o direcionamento certinho’*. A forma com que Lia conduziu a conversa com Roberto fez com que ele obtivesse informações das quais ele nem mesmo tinha conhecimento – *‘me mostrou como é que era a EEAR. Aí na hora que ela me mostrou me falou o que era, não conhecia nada’*. Ele demonstra afeição pelo curso, na repetição do verbo ‘gostar’, – *‘Aí eu gostei, gostei da escola’*. Essa identificação com o curso fez não só com que ele começasse a estudar lá, mas também tivesse as suas possibilidades de concursos ampliadas – *‘comecei a estudar para a EEAR, depois para ESA ((risos)), depois para a EsPCEX ((risos))’*.

A seguir, apresentarei as narrativas dos alunos Sandro, Gabi e Lua, que não puderam participar de nosso encontro virtual, mas participaram com suas contribuições pelo aplicativo *WhatsApp* no período de 16 a 19 de outubro de 2020.

Sandro:

Na verdade eu não escolhi o curso, mas o curso me escolheu e aceitou quando eu estava sem condições nenhuma de pagar os meus estudos 🙏👉👈👉👈💖👉 sou grato à Deus e toda a equipe do curso pela oportunidade.

O aluno Sandro, assim como Rute e Nascimento, diz ter sido escolhido pelo curso. Na fala dele, igualmente como na dos outros dois colegas de classe, é possível perceber o afeto positivo em relação ao curso – *‘sou grato à Deus e toda a equipe do curso pela oportunidade’*. No entendimento de Sandro, ele não só foi escolhido para estudar no curso *Home*. Adicionado a isso, o jovem nutre o sentimento de ter sido aceito na instituição, apesar das suas impossibilidades sociais e financeiras de arcar com o pagamento de suas mensalidades. Assim, ele diz – *‘e aceitou quando eu estava sem condições nenhuma de pagar os meus estudos’*. O emprego do pronome indefinido *‘nenhuma’* faz transparecer a ausência total de recursos para financiar os seus estudos. É interessante observar a semelhança na construção discursiva de Rute, Nascimento e Sandro, pois eles afirmam terem sido escolhidos para estudar no curso, quando o processo natural seria a pessoa passar a estudar em algum lugar por escolha própria ou até por falta de alternativa. Esse não é o caso deles, pois há uma outra opção de curso preparatório na cidade. Acredito, então, estar diante de um episódio incomum de inversão de condutas, em que o curso escolhe, acolhe e aceita até mesmo àqueles que não teriam condições

financeiras para estarem ali. E o resultado dessa postura socialmente consciente dos gestores do curso *Home* tem, ao meu ver, desdobramentos sociais e afetivos, que nas palavras de Sandro é traduzida pelo termo *‘oportunidade’*.

Gabi:

O preparatório te orienta por onde começar a estudar um assunto e até onde pode estudá-lo, te motiva compartilhando histórias. E além disso, te dá um suporte com exercícios, simulados, etc. E é melhor ainda quando além disso tudo, você se sente acolhido, sente que faz parte de uma família.

Gabi justifica sua escolha pelo curso *Home* dividindo seu olhar em dois aspectos: primeiramente, ela apresenta uma perspectiva pedagógica, como sendo um curso que se propõe a orientar os alunos em relação aos conteúdos de estudo – *‘o preparatório te orienta por onde começar a estudar um assunto e até onde pode estudá-lo’*, *‘te dá suporte com exercícios, simulados, etc’*. Segundo, pelo acolhimento afetivo recebido – *‘te motiva compartilhando histórias’*, *‘você se sente acolhido, sente que faz parte de uma família’*. Esse sentimento de pertencimento e acolhimento é um fator comprovadamente valioso no processo de aprendizagem, pois o mesmo não se restringe a aspectos cognitivos, assim como afirmam Wenger, McDermolt e Snyder (2002, p. 29), “... a aprendizagem é uma questão de pertencimento, assim como um processo intelectual, envolvendo tanto o coração quanto a cabeça”.

Lua:

Por ter escutado coisas incríveis sobre o curso, decidi escolhê-lo. Não há outro lugar que eu queira estar se não em um que, além de dar todos os suportes no meu aprendizado, me dá segurança, força, mimos, conselhos para que o meu objetivo seja alcançado.

A escolha de Lua pelo curso *Home* é justificada, primeiramente, pela boa reputação do curso – *‘por ter escutado coisas incríveis sobre o curso’*. Essas coisas incríveis ouvidas por ela, no entanto, são parte da experiência de outras pessoas com o curso. Entretanto, ao fazer parte dessa CoP, ela chega as suas próprias conclusões: – *‘não há outro lugar que eu queira estar’*, demonstrando afeto, pertencimento e bem-estar por fazer parte desta instituição educacional. As características desse lugar, segundo a aluna, são: um lugar que contempla uma proposta pedagógica – *‘suportes no meu aprendizado’* e amparo afetivo – *‘me dá segurança, força, mimos, conselhos’*, tendo como finalidade e objetivo maior o sucesso do aluno.

Quadro 3 - Por que escolheram o curso preparatório *Home* para ajudá-los a alcançar esse objetivo?

Participante	Entendimentos	Elementos indicativos no micro discurso
Rute	Ela nutre o sentimento de ter sido escolhida pelo curso, não considerando essa realidade como obra do acaso.	<i>'na verdade, na verdade, assim, eu não escolhi, eu fui escolhida';</i> <i>'E que eu não sei explicar, eu acho muito que eu fui escolhida (.), não foi por acaso'.</i>
Nascimento	Ele afirma ter sido escolhido pelo curso.	<i>'Lia me chamou até lá, sabe? sem nem me conhecer sem nem saber quem eu sou';</i> <i>'eu não teria condições nenhuma de tá naquele curso e ela conversou comigo e me colocou lá dentro'.</i>
Roberto	Indicação de um tio, orientações assertivas da coordenação do curso e por ter simpatizado com o curso.	<i>'me mandou ir lá ver e tal';</i> <i>'ela me deu todo o direcionamento certinho';</i> <i>'eu gostei, gostei da escola e comecei a estudar'.</i>
Sandro	Escolhido e aceito pelo curso, a despeito de suas condições sócio-econômicas	<i>'o curso me escolheu e aceitou quando eu estava sem condições nenhuma de pagar os meus estudos'.</i>
Gabi	Perspectiva pedagógica e acolhimento afetivo.	<i>'o preparatório te orienta por onde começar a estudar um assunto e até onde pode estudá-lo', 'te dá suporte com exercícios, simulados, etc';</i> <i>'te motiva compartilhando histórias', 'você se sente acolhido, sente que faz parte de uma família'.</i>
Lua	Boa reputação do curso, proposta pedagógica e amparo afetivo.	<i>'Por ter escutado coisas incríveis sobre o curso, decidi escolhê-lo';</i> <i>'suportes no meu aprendizado';</i> <i>'me dá segurança, força, mimos, conselhos'.</i>

Ao observar o quadro acima, é possível avistar as razões individuais de cada participante de pesquisa no que diz respeito à escolha do curso *Home*. Entretanto, ao analisar os dados de maneira coletiva, constato que o afeto positivo que os alunos nutrem pelo curso, assim como o sentimento de acolhimento, amparo financeiro, educacional, emocional e social estão presentes na maioria das narrativas.

3.4 *Puzzle*: Por que, para os meus alunos, o inglês é uma disciplina que apresenta uma certa dificuldade em provas militares?

A princípio, a pesquisa foi pensada e conduzida buscando entendimentos para os três *puzzles* já discutidos nas seções 3.1, 3.2 e 3.3. Entretanto, minha orientadora me instigou a investigar também a disciplina que leciono. Ela me perguntou se eu não teria um *puzzle* específico relacionado as minhas aulas de inglês. Confesso que senti um grande desconforto e constrangimento em pensar em conversar com os meus alunos sobre as nossas aulas de inglês. Justifico minha aflição e incômodo por não querer colocar meus alunos em uma situação tendenciosa, ou seja, de elogiar minhas aulas. Como os alunos do pré-militar são muito respeitosos e amorosos comigo, achei que falar sobre as minhas aulas de inglês não fosse ser uma conversa tão espontânea. Essa possível inclusão de um novo *puzzle* fez com que eu pensasse bastante sobre o tema e como essa conversa exploratória pudesse ser conduzida de maneira ética, gerando assim reflexões relevantes para todos os participantes. Portanto, após um longo período de reflexão, cheguei ao seguinte questionamento: por que, para os meus alunos, o inglês é uma disciplina que apresenta uma certa dificuldade em provas militares? As provas das quais me refiro são EEAR e ESA apenas. Com esse novo questionamento em mente, preparei um material composto por duas imagens para ser encaminhado para os alunos. A primeira figura, apresentada logo abaixo, posiciona a palavra *English* em destaque ao centro e, em seguida, aparecem os nomes das duas escolas militares de maior interesse dos meus alunos.

Imagem 3 - English: ESA / EEAR



O meu intuito ao usar essa atividade pedagógica era fomentar a reflexão dos meus alunos quanto às diferenças do inglês cobrado nas provas das escolas acima mencionadas, sendo a primeira do Exército e a segunda da Aeronáutica. O segundo desenho encaminhado para os alunos era uma continuação da imagem acima compartilhada e possuía configuração e linguagem próprias do gênero jogos de *video game*.

Imagem 4 - Select your combat difficulty

SELECT YOUR COMBAT DIFFICULTY



Assim, ainda pensando no inglês aplicado nas provas militares da ESA e da EEAR, a frase acima conduzia meus aluno a fazerem uma escolha quanto ao grau de dificuldade nas provas realizadas por eles. Esse conteúdo foi encaminhado para os participantes de pesquisa, via *WhatsApp*, no dia 30 de Novembro de 2020.

No dia 03 de dezembro de 2020 nos reunimos, no período da noite, às 20h. Questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês surgiram dessa interação virtual que contou com a presença de quatro alunos participantes de pesquisa, não podendo participar da atividade as alunas Lua e Gabi, pois as duas estavam se preparando para o teste físico das provas das quais cada uma havia sido aprovada.

3.4.1 Conversando sobre: A história por trás do aprendizado de inglês

Nascimento	37	a minha dificuldade em inglês tudo é <i>hard, very hard</i> .
Agatha	38 39	Por que você acha isso? Você não se identifica com a disciplina, com o conteúdo ou é alguma coisa mais profunda?
Nascimento	40 41	Então mestre, boa pergunta mestre, boa pergunta. Sei lá mestre, não sei. Não tem resposta.
Agatha	42	Você teve inglês na escola?
Nascimento	43	Não. Espanhol.
Agatha	44	Você só teve espanhol na escola?
Nascimento	45	Uhum.
Agatha	46	Um...
Nascimento	47 48	No terceiro ano quando eu tive inglês, teve ocupação no colégio, aí, pum...não tive inglês.
Agatha	49	Ah, entendi.
Nascimento	50 51	sei lá, mas mesmo assim não tendo na escola só vendo o inglês no no curso, sei lá mestre, eu tenho, eu tenho uma certa dificuldade.

Nascimento classifica seu grau de combate no aprendizado da língua inglesa como '*very hard*' (L 37), grau acima do proposto na atividade de reflexão – '*a minha dificuldade em inglês tudo é hard, very hard*' (L 37). Diante da afirmação do aluno, busco compreender, juntamente com ele, a razão de tamanha dificuldade. Assim, introduzo algumas perguntas que, ao meu ver, poderiam ajudá-lo na análise sobre o tema, como: – '*por que você acha isso?*' (L 38), ou seja, quais são os fatos que te levam a crer que você tem problema com a disciplina?. Um outro questionamento direcionado ao aluno foi em relação a sua identificação com a matéria, assim como dos conteúdos presentes nela – '*Você não se identifica com a disciplina, com o conteúdo?*' (L 38).

Buscar entendimentos sobre a afeição do aluno para com a disciplina de língua inglesa se justifica pelas próprias razões já pontuadas neste trabalho, mais especificamente na seção sobre ensino e afeto. Desse modo, Arnold (2011, p. 11), afirma que o afeto positivo "pode fornecer um suporte inestimável para o

aprendizado, assim como o afeto negativo pode fechar a mente e impedir que o aprendizado ocorra completamente”. Fui professora de Nascimento por algum tempo e tenho clareza dos motivos de ter tido a minha atenção direcionada para ele. Primeiro, pela percepção das dificuldades que ele vivenciava durante as minhas aulas ao tentar compreender os conteúdos ministrados. Isso refletia negativamente tanto na hora dele resolver os exercícios da folhinha de inglês quanto na sua própria imagem naquela CoP. Segundo, pela vontade imensa que ele demonstrava ter de não ser vencido pela disciplina, ou seja, ele genuinamente queria aprender. Por isso, acredito que ele não tenha uma antipatia declarada pela matéria, apesar de saber que Nascimento possui maiores habilidades nas disciplinas do campo das exatas.

Para concluir as perguntas iniciais dirigidas ao aluno, realizei uma última suposição, – *‘ou é alguma coisa mais profunda?’* (L 39). Com essa hipótese lançada para o jovem, ele segue com sua narrativa. Em um primeiro momento, Nascimento constrói sua justificativa validando o meu questionamento sobre o assunto – *‘boa pergunta mestre, boa pergunta’* (L 40). Apesar dessa avaliação positiva, o aluno parece não encontrar respostas para a sua dificuldade, estabelecendo seu discurso com a expressão – *‘sei lá’* (L 40), que seria equivalente semanticamente com outra construção dele – *‘não sei’* (L 40), até concluir que não haveria resposta para tais perguntas – *‘não tem resposta’* (Linhas 40 e 41). Em seguida, tomo o turno novamente para perguntar sobre a experiência do aluno com a disciplina na escola – *‘você teve inglês na escola?’*. É interessante observar que é por meio dessa simples pergunta e dos desdobramentos dela, que começo a ter um pouco mais de clareza e entendimento a respeito da origem das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelo meu aluno.

Portanto, no meu entendimento, a dificuldade de Nascimento justifica-se pelo pouco contato prévio com essa língua estrangeira durante seu processo de escolarização, uma vez que ele teve a língua espanhola na maior parte de sua formação. É apenas no terceiro ano que Nascimento vislumbra a chance de finalmente estudar inglês pela primeira vez. Entretanto, lamentavelmente, essa satisfação não se sustentou por muito tempo – *‘teve ocupação no colégio, aí pum...não tive inglês’* (Linhas 47 e 48). Aparentemente, a experiência escolar de Nascimento com a língua inglesa não foi capaz de gerar nele nem benefícios cognitivos significativos nem afetivos. A despeito disso, ele sempre se portou de maneira agentiva em prol do seu próprio desenvolvimento e aprendizado no curso

preparatório, não apontando falhas no sistema escolar ou possíveis culpados. Pelo contrário, Nascimento parece tomar para si essa responsabilidade – ‘*eu tenho uma certa dificuldade*’ (L 51), não se dando conta de que a falta de contato com o referido ensino em sua vida escolar tenha gerado prejuízos cognitivos, afetivos e sociais para ele. Percebo, assim, que Nascimento se constrói identitariamente como um aluno com dificuldades de aprendizado na Língua Inglesa, mas que não desiste de estudar o idioma.

O segundo aluno a integrar nossa conversa sobre o inglês cobrado nas provas militares foi Sandro.

Sandro	52 53 54 55 56 57	Mestre, eu acho o inglês da ESA ele é fácil mas é aquilo que a senhora falou também a parte de interpretação ela é muito confusa. Aquela questão de interpretação da da ESA esse ano eu eu, sério mesmo, eu fiquei até o último instante da prova para decidir o que eu ia marcar porque tava muito confuso. Mas eu considero o inglês da ESA tranquilo, fácil. Já o inglês da EEAR eu considero ele mediano para difícil, entende? Eu considero ele assim
Agatha	58	Uhum.
Sandro	59 60 61 62 63 64 65 66	tipo, uma coisa que me ajudou muito, eu não sei se a senhora vai lembrar, mas eu perguntei a senhora sobre o Duolingo. Sobre o que a senhora achava sobre o Duolingo, aí foi o Duolingo que eu, esse joguinho eu ficava jogando ele todo dia né, é aí ele vai contando quantos dias de ofensiva você tem, quantos dias você tá jogando direto. Hoje eu eu tô na ofensiva 200... 249, ou seja, eu tô 249 dias jogando esse joguinho, sem parar, todos os dias. Mas antes da prova da Esa eu jogava ele todo dia, mas tipo assim, eu estudava eu me dedicava para o Duolingo, entende?
Agatha	67	Uhum.
Sandro	68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78	eu quando quando a minha namorada ela falou assim: “ah jogou o Duolingo?” Eu falei: JOGUEI NÃO, JOGAR É PRA VAGABUNDO VAGABUNDO QUE JOGA ESSAS PORRA. Eu estudei o Duolingo hoje. Eu estudava, realmente eu estudava o Duolingo. Todo dia eu estudava o Duolingo e fazia as folhinhas. E tipo, quando eu cheguei na prova lá, eu vi as coisas, até as questões de interpretação de texto porque tem essa essa parte interpretação de texto no Duolingo. Tem a parte de gramática eu vi o Duolingo todo, entende? Então, pra galera aí que vai fazer ESA ano que vem e até mesmo a EEAR, eu super indico o Duolingo, mas não joga o Duolingo, estude o Duolingo é muito importante isso, es dão até umas dicasinhas lá, pow é sensacional é muito bom muito bom mesmo.
Agatha	79 80 81 82 83	E você, Sandro, como é que foi a sua experiência com o inglês na escola, por que que você né é:: teve que se dedicar tanto como você tá dizendo né é:: de estudar o que é um jogo né:: mas para você não foi um lazer, foi algo que você teve que é empregar esforço né como é que foi sua relação com o inglês na escola? Existiu essa relação?
Sandro	84 85	Não. Na escola, mestre, eu não tive inglês não, só fui ter inglês foi no meu segundo e terceiro ano do ensino médio.
Agatha	86	Uhum.
Sandro	87 88 89 90 91 92 93 94 95	No colégio eu não tive inglês não, eu tive tipo, é espanhol, mas só que era uma professora que acho que ela ia de 15 em 15 dias, um negócio assim. Era muito difícil de ter aula de espanhol. Aí eu fui ter inglês mesmo, aí o pessoal ficar zoando, “ah a gente só tem verbo <i>to be</i> ”, é realmente só tive verbo <i>to be</i> , foi no segundo, no 2º ano do Ensino Médio e no terceiro ano do Ensino Médio. Mas só que aí, já tava estudando para concurso. Porque eu estudei em pra comecei a estudar para concurso em 2013, entendeu? 2013. E eu acabei acho os meus estudos se eu não me engano foi em 2014/2015 aí eu já tava estudando tipo assim eu já tinha uma base de curso eu estudava aí tipo o inglês da escola não

	96	complementou em nada não ajudou em nada.
Agatha	97 98	Uhum. Entendi... tá. Então, o seu combate com o inglês é <i>easy</i> , <i>medium</i> ou <i>hard</i> ?
Sandro	99	É mediano, mestre ((risos)). Hoje eu considero mediano.

Ao tecer as suas primeiras considerações sobre o nível do seu combate em inglês nas provas militares, Sandro faz uma avaliação positiva sobre a ESA – ‘*eu acho o inglês da ESA ele é fácil*’ (L 52). Contudo, na mesma linha 52, ele introduz a conjunção adversativa ‘mas’, evidenciando um contraste de ideia, fazendo ponderações negativas com relação a parte interpretativa da prova – ‘*a parte de interpretação ela é muito confusa*’ (L 53), causando certa tensão no estudante até os momentos finais da prova – ‘*eu fiquei até o último instante da prova para para decidir o que eu ia marcar porque tava muito confuso*’ (Linhas 54, 55 e 56). Com relação ao inglês da EEAR, Sandro considera o grau de dificuldade dessa prova maior – ‘*eu considero ele mediano para difícil*’ (L 57).

Na sequência, o aluno afirma acreditar que o que contribuiu para o seu desenvolvimento em inglês foi o uso de um aplicativo chamado Duolingo – ‘*uma coisa que me ajudou muito*’ (L 59). Apesar de ter buscado a minha opinião com relação à qualidade da ferramenta digital – ‘*eu perguntei a senhora sobre o Duolingo*’ (L 60), Sandro se posiciona como um aluno capaz de tomar suas próprias decisões, como pontuado na proposição 4 da Prática Exploratória (ALLWRIGHT & HANKS, 2009), – ‘*eu tô 249 dias jogando esse joguinho, sem parar, todos os dias*’. (Linhas 63 e 64). Independentemente de reputar discursivamente o inglês da ESA como fácil, Sandro decidiu empenhar-se diariamente ao Duolingo, durante um ano, como uma forma de preparação para essa mesma prova que ele aparentemente não considerava tão desafiadora quanto a da EEAR – ‘*eu estudava eu me dedicava para o Duolingo*’ (Linhas 65 e 66). A escolha dos verbos ‘estudar’ e ‘dedicar-se’ deixam transparecer a seriedade com que ele encarava essa atividade.

Em um outro momento, a namorada de Sandro é trazida para a narrativa dele, em uma conversa entre eles, na qual ela pergunta: – ‘*ah jogou o Duolingo?*’ (L 68). Neste momento, Sandro, que até então havia usado repetidamente em sua narrativa o substantivo ‘joguinho’ e o verbo ‘jogar’, se posiciona de maneira exaltada e em repúdio ao termo empregado pela namorada – ‘*JOGUEI NÃO, JOGAR É PRA VAGABUNDO VAGABUNDO É QUE JOGA ESSAS PORRA*’ (Linhas 69 e 70). Julgo que Sandro não quisesse ter a sua imagem associada a alguém que leva uma vida

ociosa e sem propósito. Entendo, portanto, que o Duolingo não se caracterizava como uma atividade de lazer para ele, da maneira que poderia ser para outras pessoas. Tendo em vista o seu objetivo de ser aprovado na prova da ESA, Sandro se apropria dessa ferramenta digital como forma de estudo e desenvolvimento do idioma – *‘Eu estudava, realmente eu estudava o Duolingo’* (Linhas 70 e 71). No grupo, Sandro exercita seu papel de par mais competente (VYGOTSKY, 1998) e dá conselhos para os colegas que ainda não foram aprovados na prova da ESA, como ele. Assim, ele diz: - *‘pra galera aí que vai fazer ESA ano que vem e até mesmo a EEAR, eu super indico o Duolingo, mas não joga o Duolingo, estude o Duolingo é muito importante isso’* (Linhas 74, 75 e 76).

A partir da linha 79, tomo o turno de fala no intuito de tentar entender como foi a experiência de Sandro com a língua inglesa na escola – *‘como é que foi sua relação com o inglês na escola? Existiu essa relação?’* (Linhas 82 e 83). Em minha construção discursiva, busco maneiras polidas de elaborar minha pergunta sem que expor o meu aluno. Em alguns momentos mostro-me reticente ao formular a pergunta, levando maior tempo para ir direto ao ponto, recorrendo a alongamentos de vogais a fim de ter tempo suficiente para fazer a pergunta desejada, mas de maneira bem refletida e educada – *‘por que que você né é:: teve que se dedicar tanto como você tá dizendo né é:: de estudar o que é um jogo né::’* (Linhas 79, 80 e 81). Sandro, diferentemente de Nascimento, aparenta conseguir fazer uma leitura crítica do ensino que lhe foi ofertado naquela época. Por isso ele diz: - *‘o inglês da escola não complementou em nada, não ajudou em nada’* (Linhas 95 e 96). Pelo contrário, a base de seu aprendizado veio do estudo em cursinho preparatório militar. É notório o prejuízo dessa perda no ensino-aprendizagem de inglês na vida escolar de Sandro, tanto que, apesar de ele ter se esforçado e começado a aprender o idioma com a finalidade de ser aprovado em provas militares, tal esforço exigiu dele muito empenho, dedicação e anos de estudo. Ainda assim, ele enfrenta adversidades no aprendizado da língua inglesa, tanto que ele classifica seu grau de dificuldade como – *‘é mediano, mestre ((risos)). Hoje eu considero mediano’* (L 99).

Rute é a próxima participante a se engajar na discussão sobre o nível de dificuldade do inglês cobrado em provas militares.

Agatha	100	Você chegou a concluir o curso de inglês ou você parou?
Rute	101	<u>Eu não</u> , fazer a recuperação da recuperação, aí eu desisti.
Agatha	102 103 104	Ah, você desistiu, né? Em termos de dificuldade no combate pra essas provas, em termos de inglês, você selecionaria qual dessas opções: <i>easy</i> , <i>medium</i> ou <i>hard</i> ou <i>very hard</i> , assim como o Nascimento colocou?

Rute	105	Eu tenho dificuldade, mas eu acho que é médio.
Agatha	106	Uhum.
Rute	107	Eu acho, não sei, mestre.
Agatha	108	Uhum. Entendi.
Rute	109	Porque é difícil, mas não é impossível.
Agatha	110	Uhum.
Rute	111	Por exemplo, aquela regra lá do kilo, eu tinha anotada, mas eu errei. Parabéns.
Agatha	112	((risos)). Uhum. Entendi.
Rute	113	Sem muitas palavras, mestre. Não quero falar sobre isso.

Como ela já havia sido minha aluna em um curso de idiomas em 2011, no início da minha experiência no magistério, inicio a nossa interação retomando essa lembrança e verificando se ela havia concluído o curso de inglês ou não. A construção discursiva de Rute leva-me a acreditar que ela tenha experimentado dificuldade no aprendizado do idioma, levando a aluna a passar por repetidas recuperações – *‘fazer a recuperação da recuperação’* (L 101). Diante desses episódios desagradáveis e de relativo fracasso no processo de aprendizagem de inglês no curso de idiomas, Rute acaba abrindo mão de estudar em cursos de línguas – *‘aí eu desisti’* (L 101). Ao ser perguntada sobre o seu grau de dificuldade em provas militares na parte de inglês, ela não esconde a sua vulnerabilidade – *‘Eu tenho dificuldade’* (L 105), tendo clareza dos obstáculos impostos pela prova – *‘Porque é difícil’* (L 109). Rute conclui sua narrativa fazendo uma avaliação irônica da sua própria performance na última prova da ESA – *‘por exemplo, aquela regra lá do kilo, eu tinha anotada, mas eu errei. Parabéns’* (L 111).

O último participante de nosso encontro virtual a se pronunciar sobre o assunto inglês nas provas militares foi Roberto. Na verdade, eu o convido a participar dessa discussão quando falo que ainda falta ouvi-lo – *‘faltou o Roberto, né Roberto?’* (L 114).

Agatha	114	É:: faltou o Roberto, né Roberto? Você selecionaria qual grau de dificuldade aí?
Roberto	115	Ah, mestre. Acho que eu ia botar médio porque ainda não tenho muita confiança não, pô. Eu estudei inglês tal, terminei o curso, mas assim, tipo, falar:: foi difícil ((risos)). Não consigo nada. Mas em questão de prova consigo me dar bem assim... é:: tipo na ESA eu gabaritei e tal, mas tipo, assim, sempre faço lendo dez vezes para ter certeza.
	116	
	117	
	118	
	119	
Agatha	120	Uhum. E você tinha falado também a questão da ansiedade né Roberto, que bate uma certa ansiedade, né, na hora de fazer a prova. Que você tem que ler, reler, checar, né?
	121	
	122	
Roberto	123	Pô, demais. Na prova da ESA então principalmente, porque, assim né, são duas ansiedades diferentes que eu enfrentei. Na prova da EEAR são várias questões, então, tipo assim, você você vai assim tipo numa matéria que você tem mais facilidade, por exemplo. É, a pessoa tem maior facilidade em matemática, ela vai lá querendo gabaritar em matemática e se ela errar uma ela vai ficar pensando: pô, essa questão aqui eu podia ter tipo assim eu poderia ter errado em outra para essa compensar né? mas tipo, quando você não vai tão bem assim quanto
	124	
	125	
	126	
	127	
	128	
	129	

	130	você pensa acaba acaba sendo uma dor de corno, né? Igual o pessoal fala
	131	((risos)). E na ESA é outra é:: ((risos)). E na ESA é outro nervoso porque cada
	132	questão vale <u>muito</u> . São quarenta questões, e tipo assim, vale muito. É muito
	133	pouca questão comparada a EEAR, comparada a EsPCEX, assim. Então tipo
	134	assim, cada uma que você faça vai te jogar lá em cima e outra vai te jogar lá
	135	baixo. Eu passei duas questões erradas pro cartão. E..., a minha nota, se eu
	136	tivesse passado certo pro cartão porque eu passei correndo porque eu fiquei
	137	lendo e relendo a prova toda hora. Eu teria ficado com 8.1 entendeu? fiquei com
	138	7.7.
Agatha	139	Uhum
Roberto	140	Já teria me-, eu já teria a minha redação corrigida, entendeu? Provavelmente

Tornou-se perceptível para mim que nenhum dos meus alunos participantes de pesquisa sente-se totalmente confiante com o seu desempenho em inglês e acredito que isso se deva, em grande medida, pela experiência deles com a língua inglesa na vida escolar. Roberto, no entanto, é o único do grupo a ter concluído um curso de inglês – *‘Eu estudei inglês tal, terminei o curso’* (L 116). Contudo, isso não o impede de sentir-se inseguro no uso do idioma também. Apresenta, inclusive, uma barreira em sua oralidade no inglês. Segundo ele, na fala – *‘Não consigo nada’* (L 117).

No que diz respeito aos exames militares, Roberto se mostra um pouco mais confiante, comprovado em seu discurso – *‘na ESA eu gabaritei’* (L 118). Logo em seguida ele demonstra uma postura de humildade diante dos outros colegas ao dizer: - *‘assim, sempre faço lendo dez vezes para ter certeza’* (Linhas 118 e 119). Decido, então, problematizar a fala de Roberto, retomando uma questão pontuada por ele anteriormente, ou seja, a ansiedade durante a execução das provas. Ele concorda com minha percepção, diz: - *‘pô, demais’* (L 123). Ele faz uma orientação contextual entre as duas provas: EEAR e ESA, enfatizando o valor de cada questão na ESA.

Percebo em Roberto uma tensão, um estado emocional em alerta, que talvez seja justificado pela sua fala inicial no turno 115 ao ser perguntado sobre o seu grau de dificuldade. Ele logo diz: – *‘não tenho muita confiança não, pô’* (Linhas 115 e 116). Essa insegurança aparece também em outros momentos em seu microdiscurso, como nas linhas 136 e 137: – *‘fiquei lendo e relendo a prova toda hora’* ou *‘sempre faço lendo dez vezes para ter certeza’* (Linhas 118 e 119). Roberto até usa uma organização de narrativa hipotética para projeção de ideias futuras, como – *‘Eu teria ficado com 8.1, entendeu?’* (L 137), *‘Já teria me-, já teria a minha redação corrigida, entendeu?’* (L 140), caso ele não tivesse marcado duas questões

erradas no cartão resposta, devido a sua apreensão em ficar lendo a prova para não errar.

Como a Gabi não havia participado do nosso encontro em grupo, pois era o horário de seu treino físico em preparação para a prova do TACF da EEAR, decidi fazer contato com ela, via WhatsApp, no dia 23 de janeiro de 2021 para conversarmos sobre o assunto já tratado com os demais participantes. Assim, trocamos mensagens a fim de compreender sua relação com o aprendizado de inglês.

Agatha	141 142 143	Bom dia, Gabi. Tudo bem? Você teve inglês na escola ou cursinho? Como foi essa história de amor? Estou aqui fazendo algumas leituras e fiquei curiosa com relação a sua história de aprendizagem de inglês.
Gabi	144	Posso mandar áudio?
Agatha	145 146	Claro, sem problema. Eu lembro que você falou que foi a matéria que você mais tinha dificuldade na prova.
Gabi	147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179	É::, então, mestre. Eu tive inglês na escola, mas como todo mundo sabe o inglês na escola é só o verbo <i>to be</i> , o ano todo, isso quando tem o verbo <i>to be</i> . Então o meu nível de, o meu nível de inglês era (-1). Aí eu:: comecei a fazer o cursinho preparatório lá no concorrência pra EEAR e comecei a ter aula com a Bárbara, né. E:: aí eu fui falei: “cara, minha chance de aprender inglês” porque eu não sei nada. Aí ela, é aprendi muita coisa com ela também, muita coisa porque ela passava as regrinhas do beabá. Aí, só que eu fazia, eu fui fazer a prova para a especialidade, as outras especialidades, sem ser do BCT né porque o meu inglês ainda era muito ruim. Aí eu fiz BEV, de equipamento de vôo, eu fiz e eu na época fiquei acertei 13 questões na prova aí eu aí continuei estudando e aí uma amiga minha falou: “ah, faz BCT”, “cara faz BCT”. Eu falei assim: não, meu inglês é muito ruim. Ela: “cara, isso você aprende”. “Faz BCT, faz BCT”. Aí eu...aconteceram algumas outras coisas lá que eu falei: “não, vou fazer BCT então”. Aí comecei a estudar mais fundo né e mais interpretação. Fazia interpretação de texto, muita interpretação de texto das provas antigas, de uns textos que eu pegava na <i>internet</i> . As palavras que eu não sabia, sabia eu anotava num caderninho. Eu tenho até eles ainda. Aí anotava num caderninho, anotava tipo o que lembrava, do lado uma tradução ou até mais de uma tradução e consultava eles na hora na hora que eu precisava da palavra e não sabia. Aí eu fiz a prova do BCT e fiquei com 13 ou 14 também em inglês, aí eu não consegui. Fiquei entre o número de vagas né e comecei a estudar de novo em 2020. Aí eu pensei que eu tinha que fazer alguma coisa diferente pro meu inglês porque eu ainda era muito ruim em inglês. Aí eu comecei a estudar inglês todo dia. Tipo, eu estudava, um exemplo, segunda-feira eu estudava física e quando acabava de estudar física eu estudava 1, 2 horinhas inglês, fazendo interpretação de textos, muita interpretação, fazendo simuladinhos de interpretação, de inglês normal, em forma geral. Aí eu fazia isso, né, fazia interpretação de texto, continuava com o esquema dos caderninhos e continuava fazendo interpretação todos os dias e o meu dia de estudar inglês era no sábado, aí eu estudava a matéria realmente, tipo, é ortografia, as regras, a matéria. Durante a semana eu fazia interpretações de texto. Aí eu fiz a prova, a é primeira prova do ano passado né e acertei 22 inglês. Foi a minha maior nota. Essa e português. Eu acertei 22 nas duas.

Gabi matriculou-se no curso *Home* no início de 2020, pouco antes da pandemia ser instaurada no Brasil. Eu já tinha tido o prazer de conhecê-la e ministrar algumas poucas aulas para ela no antigo curso em que ela estudava. Certa

oportunidade, ela me confidenciou que inglês era a matéria mais desafiadora para ela. Por isso, na mensagem enviada para Gabi, busco entender a história por trás da aprendizagem de inglês na vida dela. Ela, assim como Sandro, faz alusão ao reducionismo do ensino de inglês na escola – *‘como todo mundo sabe o inglês na escola é só o verbo to be’* (Linhas 147 e 148). É, portanto, no curso preparatório que Gabi se entusiasma com a possibilidade de aprender inglês – *“cara, minha chance de aprender inglês”* (L 151). Nesse curso, ela consegue aprender conteúdos elementares – *‘as regrinhas do beabá’* (L 153), que contribuíram muito para o seu desenvolvimento no idioma para realizar a primeira prova – *‘acertei 13 questões na prova’* (L 156).

Gabi é incentivada por uma amiga a fazer a especialidade BCT que é para controlador de tráfego aéreo, pois oferece maior quantidade de vagas. Contudo, essa é a única área a requerer nível intermediário de inglês dos candidatos. As provas do BCT tem o mesmo número de questões das outras, ou seja, 24. Porém, é uma prova com textos mais densos e extensos, exigindo maior conhecimento e domínio do idioma. A prova para controlador é, sem dúvida, mais difícil e, por isso, muitos alunos não se candidatam a ela. Por isso, a princípio, Gabi rejeita a possibilidade de tentar essa especialidade – *‘não, meu inglês é muito ruim’* (Linhas 157 e 158). Diante dessa construção discursiva de Gabi, percebo que a aluna realiza uma avaliação encaixada na perspectiva dos elementos narrativos Labovianos.

Em um outro momento, ela decide, enfim, fazer BCT. Movida por essa escolha, Gabi toma certas medidas de estudo – *‘aí comecei a estudar mais fundo’* (L 160), consequentemente – *‘mais interpretação’* (L 160), *‘provas antigas’* (L 161), etc. O resultado desse conjunto de medidas adotadas por Gabi foi uma média de 13/14 acertos em inglês na prova do BCT.

Apesar do progresso, esse resultado ainda não era suficiente para classificá-la no concurso dentro do quadro de vagas disponíveis. Por isso, Gabi mais uma vez se posiciona como uma aluna capaz de levar seu aprendizado a sério (proposição 3), tomando decisões em prol da sua aprendizagem (proposição 4) – *‘Aí eu pensei que eu tinha que fazer alguma coisa diferente pro meu inglês porque eu ainda era muito ruim em inglês’* (Linhas 168 e 169), sendo protagonista da sua própria aprendizagem (proposição 5) – *‘Aí eu comecei a estudar inglês todo dia’* (Linhas 169 e 170). A narrativa de Gabi faz com que eu tenha conhecimento dos passos dados por ela em busca do seu objetivo de ser aprovada no concurso da EEAR. Isso é

enriquecedor para a minha prática docente, pois me mostra que eu não estou no centro do ensino, mas sim os meus alunos. É incrível observar a maturidade e Gabi, enquanto aprendiz, ao examinar seus pontos fracos e atacá-los com inteligência e dedicação. Gabi, assim como Sandro, teve a ousadia de buscar desenvolver o seu conhecimento de língua inglesa não se limitando ao que era ensinado pelo professor em sala de aula – *‘textos que eu pegava na internet’* (L 162). O progresso de Gabi foi gradativo, perceptível – *‘acertei 22 inglês. Foi a minha maior nota’* (L 178) e fruto muito mais do seu próprio protagonismo do que da minha participação.

Quadro 4 - Por que, para os meus alunos, o inglês é uma disciplina que apresenta certa dificuldade em provas militares?

Participante	Entendimentos	Elementos indicativos no micro discurso
Nascimento	Ele não teve inglês na vida escolar.	<i>‘No terceiro ano quando eu tive inglês, teve ocupação no colégio, aí pum...não tive inglês’.</i>
Sandro	Considera ter tido pouco contato com o ensino de inglês na escola, com ênfase para o ensino do verbo <i>to be</i> . Acredita também que o inglês aprendido na escola não facilitou a realização de provas militares.	<i>‘só fui ter inglês foi no meu segundo e terceiro ano do ensino médio’;</i> <i>‘realmente só tive verbo to be’;</i> <i>‘o inglês da escola não complementou em nada não ajudou em nada’.</i>
Rute	A aluna verbaliza ter dificuldade com o idioma, sendo ele algo difícil, em sua opinião.	<i>‘Eu tenho dificuldade’;</i> <i>‘Porque é difícil’.</i>
Roberto	Demonstra insegurança, medo de errar na hora da prova	<i>‘não tenho muita confiança não, pô’;</i> <i>‘sempre faço lendo dez vezes para ter certeza’.</i>
Gabi	Tinha a crença que não sabia nada de inglês, pois o ensino recebido na escola resumiu-se ao verbo <i>to be</i> .	<i>‘o meu nível de inglês era (-1)’;</i> <i>‘porque eu não não sei nada’;</i> <i>‘porque o meu inglês ainda era muito ruim’;</i> <i>‘na escola é só o verbo to be’</i>

Compreendo que o aprendizado de uma língua estrangeira pode ser permeado por adversidades. Afinal de contas, trata-se de um outro idioma. Sendo assim, ao conversar com meus alunos sobre esse assunto, eles trouxeram à baila as principais questões responsáveis pelas dificuldades vivenciadas por eles no que diz respeito ao aprendizado de inglês. Alguns dos fatores apontados pelos alunos foram: ausência ou pouco contato com o ensino de inglês na vida escolar, assim como insegurança e medo no uso do idioma, entre outros. Todas essas experiências

negativas deixaram marcas e prejuízos para eles e podem ser percebidas no contexto do pré-militar.

3.5 **Puzzle: Por que os meus alunos me chamam de mestre?**

Um pouco antes da minha qualificação, minha orientadora mostrou-se bastante intrigada, ao ler minha dissertação ainda em construção, pela forma que meus alunos se dirigiam a mim, ou seja, chamando-me de mestre. Para mim, que já estava habituada a ser chamada assim, não soava estranho, mas para a minha orientadora isso não parecia tão comum. Quando Isabel questionou-me sobre isso, eu naturalmente já tinha as minhas próprias ideias a respeito do que significava ser chamada assim. Entretanto, não me senti no direito de sair escrevendo as minhas próprias definições acerca desse vocativo, sem dar vez e voz aos meus alunos. Desse modo, no dia 17/03/2021, enviei um áudio para cada aluno explicando que a minha orientadora estava intrigada pela forma com que eles se reportavam a mim e se eles poderiam, com suas palavras, explicar o sentido de chamar seus professores de mestre. Confesso que as respostas foram avassaladoras e muito mais profundas do que a minha ideia simplista sobre o tema. Para mim, esse último *puzzle* de pesquisa não germinou de mim, mas sim me fora dado pelos meus alunos, nasceu do livre pulsar desta pesquisa exploratória e do olhar experiente e curioso de Isabel. Sinto-me privilegiada e presenteada com cada palavra que pude ouvir e transcrever orgulhosamente abaixo.

3.5.1 Conversando sobre: Eles me chamam de mestre: o que isso quer dizer?

Lua:

Eu comecei a chamar no curso mesmo onde a gente adquire esse hábito. Na minha opinião, eu acho que faz essa relação de aluno e professor ser mais profunda, mais íntima. Mestres ensinam além do que devem ensinar, não só conteúdo de matéria, mas também ser nosso guia. É como se os mestres sonhassem nosso sonho. Isso que eu acho, né.

Lua inicia sua narrativa pela orientação (LABOV 1972), revelando ter sido no *Home* o lugar onde ela passou a chamar os docentes de mestre – *‘Eu comecei a chamar no curso mesmo’*, sendo essa uma prática cotidiana naquela CoP – *‘onde a gente adquire esse hábito’*. A despeito do costume já instaurado no *Home*, Lua tem suas próprias concepções sobre o que essa práxis significa em termos afetivos. Para ela, – *‘faz essa relação de aluno e professor ser mais profunda, mais íntima’*. Mestres, então, ocupam um lugar não engessado pelo ensino prescritivo – *‘Mestres ensinam além do que devem ensinar, não só conteúdo de matéria’*. Lua, com muita sensibilidade, foi capaz de demonstrar discursivamente a sintonia de propósito existente entre mestres e alunos quando diz que – *‘É como se os mestres sonhassem nosso sonho’*.

Sandro:

Então, é, na muito tempo atrás eu fazia Muay Thai, né. E tinha o professor de de Muay Thai que ele era professor de Muay Thai, de Karatê, de jiu-jitsu, então, é, a gente chamava que-, falava que ele era mestre em artes marciais, certo? Mas na verdade ele era o nosso professor de Muay Thai. Mas a gente sempre habituado a chamá-lo de mestre em artes marciais, aí comecei a chamar ele de mestre, mestre, e aí mestre, mestre, mestre, mestre. E eu levei isso pro para escola, entende? Na escola eu chamava os professores de mestre e quando eu fui fazer curso, na época no concorrência, chamava os professores de mestre também. E os professores até estranhavam, né. Os professores e os alunos, entende? Os alunos ainda mais. Só que tinha aluno até que ria da minha cara, né: “ué, chamando de mestre?” Ah, eu chamo de mestre, pô. É uma questão de respeito também, entende? Ah, pra mim o professor ele é o líder da sala de aula, entende?. Pra mim ele é o líder, é quem lidera a sala de aula, é quem comanda, ele é o mestre daquele ambiente, entendeu? Então é uma questão de respeito também, sempre chamei. Até quando eu fui para o *Home* também os alunos não estavam habituados a chamar os os professores de mestre, chamavam de professores ou chamava pelo nome, entende? É:: então quando eu cheguei lá no *Home* eu chamava os professores de mestre e os alunos, teve até uns alunos do próprio curso que riram de mim também e tal, mas, depois acabou que todo mundo ficou nisso, entendeu? Chamando os professores de mestre, entendeu? Porque, pelo que eu me lembre o *Home* não tinha isso, isso, esse negócio de chamar os professores de mestre não, foi depois que eu e Silva fomos para lá e uns outros alunos, aí a gente levou isso para o curso *Home*.

Sandro se identifica com o termo mestre, inicialmente, a partir de sua experiência com um professor de artes marciais – *‘aí comecei a chamar ele de mestre, mestre, e aí mestre, mestre, mestre, mestre’*. Em um outro momento, ele decide também adotar esse vocativo no seu cotidiano escolar – *‘E eu levei isso pro para escola’* e, do mesmo modo, para o primeiro curso preparatório no qual ele

estudou – *‘na época no concorrência, chamava os professores de mestre também’*. O comportamento de Sandro é motivado por uma visão de professor enquanto autoridade no ambiente escolar – *‘pra mim o professor ele é o líder da sala de aula’, ‘é quem comanda’*. Para ele, então, essa forma de tratamento – *‘É uma questão de respeito’*. Apesar da nobreza de suas intenções, Sandro percebe o estranhamento que o título mestre causou, a princípio, nos próprios professores – *‘E os professores até estranhavam’* e ainda mais nos alunos que chegaram a zombar dele – *‘tinha aluno até que ria da minha cara’*. Contudo, depois de um tempo, Sandro presenciou a adoção do termo cunhado por ele – *‘depois acabou que todo mundo ficou nisso’, – ‘Chamando os professores de mestre’*, estabelecendo-se, assim, a cultura de chamar os professores do preparatório militar de mestres, tanto no curso concorrência quanto no *Home*.

Nascimento:

Mestre, quando eu cheguei ao curso, é, todos os veteranos, o pessoal que já estava lá chamava todo mundo de mestre, entende? Aí, tipo, eu só acompanhei, entendeu? Mas quando eu procurei saber, é, dentro da EsPCEX, né, da Escola de Preparatório de Cadetes do Exército, lá tem N professores, né, que lecionam lá e ensinam a matéria e lá dentro eles não são chamados professores, são chamados mestres, entendeu? Todos são chamados de mestres. Então a gente acabou trazendo isso pro pré-militar aqui fora, também, entende? Aí, e é aquilo né, mestre, se a outra parte da moeda também. Tem a pessoa que fez faculdade é professor, fez mestrado é mestre e fez doutorado é doutor, né, na matéria dele. Mas existe dois lados: um lado o cara é mestre, tipo o mestre Galba, ele é mestre em na matéria dele, mestre em português. Mas aqui fora como a gente trouxe da EsPCEX pra cá, tem aquilo também, né, o mestre. Tem, tem a pessoa que tem o dom pra dar aula, sabe? A pessoa não precisa nem se esforçar, não precisa, a pessoa interte o aluno ali. Pode se aula 6h da manhã que o aluno perde o sono, entende? Não existe mais sono. O professor consegue fazer o aluno ali interagir com a aula, consegue fazer um algo que é do professor, que é de nascença, tipo mestre Sérgio, de história, o cara é (risos), a gente apelidou ele de o Lendário porque não tem como. A aula do cara é a mesma coisa, o quadro dele é sempre a mesma coisa, há dois anos e há dois anos continua engraçado como se fosse a primeira vez, entende? E assim como a senhora, poxa, é como eu sempre disse: mestre, em inglês, o que eu sei é graças a senhora. Graças a Deus, segundo meu esforço e terceiro a senhora porque, poxa, não tem como, mestre. Não tem como eu escolher outro. Se eu tiver como escolher eu sempre escolher a senhora. E, a senhora, sabe, tem o dom. A senhora nem faz muito esforço, sabe? Aqueles exemplos a gente lembra na hora da prova e acerta a questão, como eu acertei duas ano passado. De 4 acertei 2, 50% da prova de inglês, entende? E a pessoa tem o dom pra dar aula. Ela simplesmente nasce com aquilo e acaba se tornando mestre, né, como a senhora, grande mestre Agatha Dias ((risos)).

A primeira justificativa de Nascimento para chamar os professores do curso *Home* de mestre foi por ter percebido ser essa a prática daquela comunidade – *‘eu só acompanhei’*. Posteriormente, como resultado de uma averiguação do aluno – *‘eu procurei saber’*, o jovem encontra uma outra razão para manutenção desse hábito: uma forma de trazer um pouco da tradição militar da EsPCEX para dentro do espaço educacional – *‘Então a gente acabou trazendo isso pro pré-militar aqui fora’*. Nascimento também elabora duas possibilidades para alguém ser considerado mestre. A primeira, seguindo uma lógica de titulação – *‘Tem a pessoa que fez faculdade é professor, fez mestrado é mestre e fez doutorado é doutor’* e a segunda, por uma questão de vocação – *‘tem a pessoa que tem o dom pra dar aula’* ou chamado para o ensino – *‘A pessoa não precisa nem se esforçar’*, *‘Ela simplesmente nasce com aquilo e acaba se tornando mestre’*.

Roberto:

Bom dia, mestre. É, pô é difícil responder, né, não sei ((risos)). Meio que quando eu cheguei já tava todo mundo- já chamava de mestre, né, os professores e a gente vai pegando essa mania, né, meio que uma cultura lá do pré-militar. E é engraçado, né, porque é em qualquer pré-militar que você vai, é, que você vai, em qualquer turma de pré-militar, em qualquer lugar, o pessoal chama de mestre, não chama de de professor, né, engraçado. Eu acho que é um jeito de demonstrar respeito, né, porque, não que as outras turmas não tenham respeito pelos professores. Mas, assim, a turma do pré-militar ela têm uma conexão muito maior, né? Tipo, você vê, os alunos que que estudam pro ENEM, por exemplo, a maioria deles é estudam 1 ano, fazem o ENEM, fazem o vestibular, né, e saem. As vezes nem nem chegam a um ano. Então, tipo, é uma relação meio curta. O aluno do pré-militar, né, tipo, infelizmente, a gente acaba ficando as vezes um pouco mais do que 1 ano, né. É que, tipo, o normal mesmo é a pessoa fazer uns 2 anos de curso pra ela tá pronta, né. Então a gente acaba vendo os professores, os mestres mais vezes, acaba conhecendo mais. A gente busca mais. O aluno do pré-militar ele todo momento fica chamando o professor, chamando no privado, correndo nos corredores pra gente ficar, a gente acaba se conhecendo melhor, né, e acaba, por esse, por essa convivência eu acho o respeito pelo, pela pessoa ali do mestre que tá passando a matéria, que tá te ensinado, que muitas vezes tá te motivando, muitas vezes tá te apoiando em alguma coisa que você precise, fora de sala de aula. As vezes é uma palavra, as vezes é uma coisa que o aluno em casa ele não tem uma motivação, por alguns momentos. Em casa ele não tem alguém, né, pra falar que ele é capaz e, principalmente no *Home*, eu digo isso, os mestres lá são excepcionais, né, nesse sentido também. O Galba é um que, poxa, caraca, eu conheço muita gente que num, num tinha, num tinha razão, né, as vezes para continuar estudando sem ser ele mesmo e o mestre Galba sempre dando uma palavra, sempre dando um apoio e as pessoas realmente saem da aula dele flutuando, né, de motivação, pronto pra-, que é muito importante no pré-militar, pro papiro.

De maneira geral, quase todos os alunos afirmam que a cultura de chamar os professores de mestre já estava estabelecida quando chegaram ao curso – *‘quando eu cheguei já tava todo mundo- já chamava de mestre’*, sendo quase que inevitável fugir dessa cultura – *‘e a gente vai pegando essa mania’*. Roberto chega até a afirmar que essa postura se estende a todos os preparatórios militares, – *‘em qualquer turma de pré-militar, em qualquer lugar, o pessoal chama de mestre, não chama de de professor’*, demonstrando a unidade desse movimento. Eu particularmente não me recordo de ter sido chamada de mestre nas minhas outras experiências dando aula em pré-militar. No entanto, é possível que isso seja uma dinâmica mais recente, uma maneira crítica de os alunos se posicionarem diante da desvalorização dos profissionais da educação. Afinal, Roberto, assim como outros participantes desta pesquisa, trazem à baila a necessidade do respeito ao trabalho do professor – *‘Eu acho que é um jeito de demonstrar respeito’*. Para Roberto, esse respeito pelo professor é fruto de um relacionamento ou, nas palavras dele, – *‘conexão’*, que se estabelece ao longo do tempo médio em que o aluno costuma levar até passar na prova – *‘o normal mesmo é a pessoa fazer uns 2 anos de curso pra ela tá pronta’*. Segundo ele, a convivência constante com os professores do pré-militar resulta em maior intimidade – *‘acaba conhecendo mais’*, *‘acaba se conhecendo melhor’*. Assim, os alunos passam a solicitar a ajuda do professor constantemente – *‘todo momento fica chamando o professor’*, seja na própria unidade escolar – *‘nos corredores’* ou fora dela – *‘no privado’*. Para além do ensino, Roberto fala da importância do apoio recebido pelos mestres – *‘que muitas vezes tá te motivando, muitas vezes tá te apoiando em alguma coisa que você precise’*. É certo que esse afeto positivo exerce grande impacto no cotidiano dos alunos – *‘as pessoas realmente saem da aula dele flutuando, né, de motivação’*, pela postura humana do professor.

Rute:

Mestre, eu não sei porque, tipo, ah, antes do, antes do dos meninos chegar aqui, o pessoal que veio do concorrência, eu chamava eles de professores. Vou tirar a máscara para falar melhor, só que a gente não tinha tanto um respeito assim. Depois de um tempo que eles vieram pra cá a gente, eles chamavam tanto de mestre: “não mestre”, “porque o mestre num sei o quê”, a gente achava até engraçado, mas depois de um tempo, com as vibrações, a gente foi entendendo da hierarquia e o respeito também. Então, quando a gente chama de mestre, tipo assim, professor? É, ele é a profissão deles,

mas eu acho que mestre é mais respeitoso, sabe?. Hoje, por exemplo, o professor tava na aula e ele tava substituindo outro professor, ele não dá aula pro militar. Aí ele foi e falou. Aí no final, ano, semana passada quando ele deu aula pra gente, a gente bateu palma, aí ele: “gente, por que vocês estão batendo palma? Vocês estão sendo irônicos?” Aí a gente: “não, mestre. É coisa de militar!” Aí hoje terminou a aula a gente bateu palma pra ele, ele falou: “nossa, isso aí é até meio fofinho”. Tipo, é uma forma de demonstrar respeito pela profissão que eles têm, entendeu? Na minha visão. Mas o Kaiqui falou que é porque lá dentro a gente vai ter que falar assim com os mestres que forem ensinar a gente, né. Diz Kaiqui. Aí eu não sei.

Conversando com um professor que ajudou na implantação das primeiras turmas do pré-militar do curso *Home*, ele me revelou que, no início, as turmas não tinham características de um pré-militar. Talvez seja por isso que Rute diz que os docentes eram chamados – *‘de professores normal’* e, somado a isso, – *‘a gente não tinha tanto um respeito’* por eles. É com a chegada de Sandro e Silva – *‘o pessoal que veio do concorrência’* que a turma militar começa a ter uma identidade própria, distinguindo-se de outras turmas existentes no curso. Como afirmam Eckert e McConnell-Ginet (2010, p. 102), o que caracteriza uma CoP são os “modos de fazer coisas, modos de falar, crenças, valores, relações de poder – em resumo, práticas emergem durante sua atividade conjunta em torno do empreendimento”. Sandro e Silva, então, resistem à zombaria dos colegas – *‘a gente achava até engraçado’* quando eles chamavam os professores de mestre. Esses alunos, portanto, continuaram inserindo práticas que deram um novo formato àquela CoP, tal como: – *‘as vibrações’*, que são os brados de guerra já mencionados neste trabalho, o conceito de hierarquia e a crença de que chamar os professores de mestre é – *‘mais respeitoso’*. Outras práticas certamente foram e serão inseridas ao longo do tempo, como o ato de aplaudir o professor ao final de cada aula, o que pode ser interpretado como ironia para quem não está acostumado – *“gente, por que vocês estão batendo palma? Mas a resposta foi uma maneira de evidenciar a maneira própria daquela CoP – ‘É coisa de militar!’*

Gabi

Mestre, eu comecei a chamar porque eu vi as pessoas chamando né no cursinho. Mas aí uma vez eu também fiquei pensando nisso. Eu acho que é por um sinal de respeito, um sinal de hierarquia. Os professores eles são bem juntos com a gente. Tipo assim, eles não, eles tão sempre do nosso lado, sabe? Sempre ajudando, sempre nos dando a mão, mas não deixa de

ser um autoridade em sala de aula. Uma pessoa que a gente deve respeito. E, então por isso que a gente chama de mestre.

Para Gabi, assim como para a maioria dos participantes desta pesquisa, é a própria CoP que exerce influência nos novos membros e em sua conduta – *‘eu comecei a chamar porque eu vi as pessoas chamando né no cursinho’*. Porém, Gabi deixa claro já ter refletido sobre esse assunto – *‘Mas aí uma vez eu também fiquei pensando nisso’*. Em decorrência dessa reflexão, a aluna chega a duas conclusões que dão sentido para a prática de chamar os professores de mestres, são elas:

- 1) Questões morais e hierárquicas: – *‘sinal de respeito’*, *‘autoridade em sala de aula’*, *‘pessoa que a gente deve respeito’*. É notório que esses apontamentos feitos por Gabi estão bastante enfraquecidos na sociedade de modo geral. Mas, para essa CoP, esses valores e convenções sociais ainda vigoram, pois na vida militar esses preceitos de conduta moral, assim como de disciplina e hierarquia são altamente reforçados.
- 2) Consequência da convivência próxima e afetuosa dos professores – *‘Os professores eles são bem juntos com a gente’*, sendo uma fonte de apoio para os alunos *‘eles tão sempre do nosso lado’*, *‘sempre ajudando’*, *‘sempre nos dando a mão’*.

Quadro 5 - Por que os meus alunos me chamam de mestre?

Participante	Entendimentos	Elementos indicativos no micro discurso
Lua	Esta é a prática cotidiana naquela CoP; Exprime maior intimidade entre docentes e discentes; A aluna acredita que mestres vão além do ensino prescritivo; Para Lua, existe uma sintonia de propósito entre mestres e alunos.	<i>‘onde a gente adquire esse hábito’;</i> <i>‘faz essa relação de aluno e professor ser mais profunda, mais íntima’;</i> <i>‘Mestres ensinam além do que devem ensinar, não só conteúdo de matéria’;</i> <i>‘É como se os mestres sonhassem nosso sonho’.</i>
Sandro	O aluno descobre o termo mestre quando, anos atrás, ele fez aula de Muay Thai. Dessa experiência, Sandro identifica-se profundamente com a expressão mestre e passa a adotá-la em vários contextos de ensino; Acredito que para Sandro essa forma diferenciada de se dirigir ao professor tenha um significado moral, hierárquico,	<i>‘E tinha o professor de de Muay Thai’</i> , <i>‘ele era mestre em artes marciais’;</i> <i>‘aí comecei a chamar ele de mestre’;</i> <i>‘E eu levei isso pro pra escola’</i> , <i>‘Na escola eu chamava os professores de mestre’</i> , <i>‘e quando eu fui fazer curso, na época no concorrência, chamava os professores de mestre também’.</i>

	constituindo ao professor uma posição de poder.	<i>'É uma questão de respeito', 'o professor é o líder da sala de aula', 'é quem comanda', 'é o mestre daquele ambiente'.</i>
Nascimento	O aluno afirma ter seguido uma prática já adotada no curso; Para ele, há duas perspectivas para se chamar os professores de mestre: 1) Pelo viés de titulação 2) Pela plena vocação desse profissional.	<i>'eu só acompanhei'; 'Tem pessoa que fez faculdade é professor, fez mestrado é mestre e fez doutorado é doutor'; 'tem a pessoa que tem o dom para dar aula', 'a pessoa não precisa nem se esforçar'.</i>
Roberto	O aluno ressalta a força do hábito instaurado na CoP de chamar os professores de mestre; Esse costume é, para Roberto, uma demonstração de respeito pelo trabalho do professor e pela boa convivência entre alunos e professores; Esse relacionamento configura-se para além do ensino e isso faz diferença no cotidiano do aluno e na qualidade de seus afetos.	<i>'a gente vai pegando essa mania'; 'Eu acho que é um jeito de demonstrar respeito' 'por essa convivência eu acho o respeito pelo, pela pessoa ali do mestre que tá passando a matéria'; 'que muitas vezes tá te motivando, muitas vezes tá te apoiando em alguma coisa que você precise, fora de sala de aula'. 'As vezes é uma palavra, as vezes é uma coisa que o aluno em casa ele não tem uma motivação'.</i>
Rute	A aluna acredita que tanto chamar os professores de mestre quanto aplaudir as aulas deles é uma maneira de demonstrar respeito e apreço pela profissão.	<i>'acho que mestre é mais respeitoso'; 'é uma forma de demonstrar respeito pela profissão que eles têm'.</i>
Gabi	Ela adota o termo mestre por influência da CoP; A aluna também agrega sentido moral e hierárquico ao termo; Um outro motivador é a convivência próxima, afetuosa e de apoio dos docentes.	<i>'eu comecei a chamar porque eu vi as pessoas chamando né no cursinho'; 'sinal de respeito', 'pessoa que a gente deve respeito' e 'autoridade em sala de aula'. 'os professores eles são bem juntos com a gente', 'eles tão sempre do nosso lado', 'sempre ajudando' e 'sempre nos dando a mão'.</i>

É inegável que o termo mestre se tornou uma prática na CoP do curso *Home*. Esse vocativo é impregnado de simbolismos, tais como: respeito pelo papel do professor, hierarquia, afeto, etc.

3.6 Conhecendo alguns *puzzles* dos meus alunos

Compreendo a Prática Exploratória para além de uma abordagem investigativa sensível ao contexto (MORAES BEZERRA e NUNES, 2013). Ao meu ver, ela é também humana e sensível aos seus participantes, uma vez que nos encoraja a ter sensibilidade diante de toda e qualquer questão causadora de inquietação e comprometimento na qualidade de vida dos seus praticantes. Assim, Allwright e Hanks (2009, p. 151) asseveram que “todos deveriam ter a oportunidade de alcançar qualquer nível de compreensão de que sejam capazes, por mais ‘profundo’ ou ‘raso’ que possa ser”.⁵¹ É por isso que, neste momento, compartilho dos questionamentos dos meus alunos, pretendendo não me ater demasiadamente à análise das narrativas, mas refletir sobre as questões trazidas e deixar-me sensibilizar diante da profundidade dos afetos revelados por eles. Alinho-me, dessa forma, aos autores acima citados (2009, p. 152) no entendimento de que “para alguns professores, este é o entendimento: perceber que você e os participantes da cena de sala de aula são colegas e podem compartilhar seus sentimentos e fraquezas abertamente”.⁵² Em outras palavras, vou assumir a postura reflexiva encorajada pela Prática Exploratória e aprofundar entendimentos nunca sozinha, mas com outros praticantes e focando no desenvolvimento mútuo.

No dia 09 de outubro de 2020, após concluir a nossa conversa sobre a escolha do curso preparatório, recapitulei com os meus alunos todos os assuntos que tínhamos tratado nos encontros anteriores e perguntei se eles teriam alguma pergunta para a qual eles estivessem interessados em buscar respostas. A força do hábito foi tão grande que usei justamente o termo de menor preocupação na abordagem encaminhadora de nossa pesquisa, ou seja, resposta. Quando me dei conta do ocorrido, logo reformulei minha construção discursiva. Os alunos que participaram daquele momento de reflexão colaborativa foram: Rute, Nascimento e Roberto. A princípio, percebi uma certa dificuldade por parte deles em elaborar uma única pergunta que representasse seus pensamentos e sentimentos naquele

⁵¹ Allwright and Hanks (2009, p. 151), Everyone should have the opportunity of reaching whatever level of understanding they are capable of, however ‘deep’ or ‘shallow’ that may be.

⁵² Allwright and Hanks (2009, p. 152), For some teachers, this is THE understanding: to realize that you and the participants of the classroom scene are colleagues and can share their feelings and weaknesses openly.

momento. Por isso, me propus a compartilhar com eles uma dificuldade que vivencio em meu cotidiano, causadora de grande inquietação em mim. Com isso, acredito que tenha sido um pouco mais fácil para eles compreenderem a construção de *puzzles* que, segundo Allwright e Hanks (2009, p. 156) realiza uma mudança “deliberada de formulação de ‘problema para resolver’ para ‘quebra-cabeça para entender’ ”. Segue, abaixo, a transcrição de nossa conversa:

Rute	180 181	A minha maior crise existencial...é me perguntar se eu estou no caminho certo...se é isso...entende? [] todas as vezes que eu tentei
Agatha	182	Por que você acha que não está?
Rute	183 184 185	Porque mestre, vamos vamos assim vamos analisar num todo porque eu daqui a pouco eu tenho que sair também. É:: vamos analisar num todo. É:: estudar é renúncia.
Agatha	186	verdade
Rute	187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201	Renunciar... é renunciar tudo. Quem estuda sério renuncia. É muito difícil você encontrar alguém assim- amigos não entendi, às vezes, o motivo de você tá estudando tanto. Aí chega na na prova você...vai relativamente bem e mesmo assim não. Vai entender! Aí você fica na outra expectativa de esperar e ao mesmo tempo você já tá dentro de você: não foi. Eu tô a semana toda pensando na minha <u>vida</u> , entende? Aí mestre, é:: uma pressão muito grande. vinte, vou fazer 22 anos. É:: para a a minha vida, assim, não é que tá parada. Gente, eu eu não é que a minha vida tá parada. Os anos que eu tô vivendo e estudando eu acredito que são os melhores anos da minha vida. Porque eu conheci pessoas que eu realmente quero levar pro resto da minha vida, são pessoas muito legais, são pessoas que é:: você realmente passou por um processo e elas estiveram do seu lado. Então, nessa parte, é sim, eu falo que realmente foram os melhores anos da minha vida nesse sentido. Mas ao mesmo tempo é muita pressão, é muita pressão interna. Mestre, é doideira mestre. Não dá nem pra te explicar o que te acontece.
Rute	202	É uma guerra interna, mesmo, sem explicação. <u>Muita pressão, muita pressão.</u>
Agatha	203 204 205	E você acha que essa pressão atrapalha, ô Rute, na hora de de:: fazer a prova, no desempenho, nos estudos, você acha que isso tem algum tipo de interferência?
Rute	206	Com certeza, mestre
Agatha	207 208	Tá, então, a gente poderia pensar mais ou menos: por que as minhas crises internas atrapalham, né, o meu sonho...?

Rute, acionando sua identidade de aluna, questiona-se e até mesmo duvida do caminho que está trilhando – ‘se eu estou no caminho certo’ (Linhas 180 e 181). Essa incerteza é vivida em forma de angústia, conflito, ou nas palavras dela: – ‘A minha maior crise existencial’ (L 180). O preço de estudar para ela é traduzido pela palavra – ‘renúncia’ (L 185) e não apenas de algumas coisas, mas sim – ‘é renunciar tudo’ (L 187).

Para Rute, a realização da prova se tornou, assim, um momento de frustração – ‘Aí chega na na prova você...vai relativamente bem e mesmo assim não’ (Linhas 189 e 190). A frustração está no fato de saber que o desempenho dela não foi

suficiente para ser classificada na prova – ‘*não foi*’ (L191). A crise se instaura em Rute que diz – ‘*Eu tô a semana toda pensando na minha vida*’ (Linhas 191 e 192). Ela, então, revela de onde vem a sua maior fragilidade – ‘*É uma guerra interna*’ (L 202). Entendo essa batalha interior de Rute como algo capaz de minar suas energias, seu foco e suas chances de ter êxito na prova. Por isso, lanço uma pergunta para ela – ‘*E você acha que essa pressão atrapalha?*’ (L 203). Diante de tamanha angústia, percebo que seria um grande desafio para Rute elaborar um *puzzle* que traduzisse a força de suas emoções e conflitos. Sendo assim, tento ajudá-la nesse sentido – ‘*Tá, éntão, a gente poderia pensar mais ou menos*’ (L 207), tomando a liberdade de buscar elaborar um questionamento junto com ela, a partir de tudo que ela nos falou – ‘*por que as minhas crises internas atrapalham, né, o meu sonho...?*’ (Linhas 207 e 208) Esse ato de me unir a Rute no propósito não só de ouvi-la, mas também de buscar clareza para os seus questionamentos, acredito ser o que Allwright e Hanks (2009) nomeiam como colegialidade e colaboração, pois, para eles, “o quebra-cabeças, então, é melhor feito como um empreendimento social, não apenas individual, cognitivo (ALLWRIGHT & HANKS, 2009, p. 182)”⁵³.

Rute dá sequência a sua construção narrativa, reforçando uma postura identitária de alguém que não se deixa vencer pelos seus dias ruins.

Rute	209 210 211 212 213	É, mestre, eu tento neutralizar, mas...é doideira mestre. Não dá pra explicar. Eu eu eu tô melhor do que ontem, vamos dizer assim. Cada dia eu tô melhor do que ontem. Mas essa semana eu passei por uma crise...que:: nem- é ninguém aqui de casa entendeu. Eu passo sorrindo sempre, né. Eu não sou aquele tipo de pessoa que demonstro, sabe?
Agatha	214	É?
Rute	215 216 217 218	Porque eu passo sorrindo sempre, né. Eu não sou aquele tipo de pessoa que demonstro, sabe? E eu realmente não- nem eu sabia explicar. Eu tava...fora de mim. Não desinstalei nem rede social nem quando eu tava estudando. Não tava bem mesmo. Não tava legal. Não sei se é só eu, tem que ver os meninos.

No momento conclusivo de sua narrativa, Rute demonstra estar interessada em saber a qualidade dos afetos de seus colegas – ‘*tem que ver os meninos*’ (L 218), uma vez que ela já havia compartilhado abertamente os seus – ‘*Não tava bem mesmo. Não tava legal*’ (Linhas 217 e 218).

Agatha	219 220	Ah, tá, então, meninos, vocês teriam alguma pergunta, algum questionamento que vocês gostaria de externalizar?
--------	------------	--

⁵³ Allwright e Hanks (2009, p. 182), Puzzling, then, is best done as a social enterprise, not just an individual, cognitive one.

Nascimento	221	Pergunta, pergunta...assim não, né, mestre. É só pegando a carreira aí da Rute,
	222	um pedacinho. E assim como a Rute ainda tenho mais 1 ano mas a pressão é
	223	muito grande, a pressão familiar e tal, psicológica, não tem nem como explicar.
	224	Apesar de ser a minha primeira prova da ESA, eu não fui ruim, mestre, mas eu
	225	não fui como eu queria...sabe? E pra mim não foi só uma prova, mestre. Eu abri
	226	mão de muita coisa. Excluí rede social, excluí tudo, abri mão de rolei e tal, essas
	227	coisa assim. E...poxa, mestre, foi muito difícil mas- quando eu não fui da maneira
	228	que eu queria. Voltar do zero, mestre, voltar do início...é muito complicado,
	229	mestre. Sei lá. Aí eu fiquei me- e uma pergunta, assim, né. Eu fiquei me
	230	perguntando: o que fazem os professores assim...depositar tanta confiança na
	231	gente? Sem ao menos nos conhecer. Poxa, a senhora é um grande exemplo
	232	disso, a senhora nem sabia quem eu era, não sabia se, sabe, eu ia dar pra
	233	frente, se eu ia vingar mesmo nos estudos, se ia focar. E mesmo assim, sabe,
	234	depositou suas fichas, confiou e...eu falei: o que leva um professor a fazer isso?
	235	É só essa pergunta que eu tenho na mente ((risos)).
Agatha	236	Por que que eu acreditei em você? E eu acredito em vocês, na verdade, né?
Nascimento	237	Sim...é
Agatha	238	Então, Nascimento, você foi um caso assim...muito muito claro, né. Eu já dei aula
	239	para a Rute, <u>mas</u> foi num outro contexto, numa outra situação. Mas eu acho,
	240	assim, eu já tinha, né::, essa identificação com a Rute, já fui professora dela.
	241	Mas, como eu disse, num outro contexto, totalmente diferente do que é hoje. Eu
	242	era uma outra pessoa, uma outra professora, vamos dizer assim. É::, mas
	243	quando eu vi você eu vi em você muita vontade. Eu vi em você muito desejo de
	244	aprender, tá. E vi algumas dificuldades que eu tive muita vontade de ajudar. Eu
	245	falei: “pô, ele ele tem desejo, ele tem vontade, ele tá com garra, ele tá com fome
	246	do negócio”. O que eu posso fazer enquanto professora? Posso ajudar, eu posso
	247	me aproximar, né. Acho que o professor quando vê isso no aluno é uma coisa
	248	que...sabe, que desperta na gente também um desejo, uma fome de caminhar
	249	junto, né. Então, isso faz com que a gente...é::: deposite, né, esse essa
	250	confiança. Mas essa confiança não pode ser uma coisa pesada, né. A gente não
	251	tá querendo pressionar vocês a nada. A gente só quer acompanhar vocês e
	252	ajudar...eu acho que seria isso, né...que eu vi. Vi certo ((risos))?
Nascimento	253	Viu, sim, mestre, viu sim ((risos)). Muito obrigado, mestre, por tudo ((risos)).

Com a sugestão de Rute, tomei o turno com a finalidade de convidar os meninos a colocarem seus questionamentos diante do grupo. Nascimento, a princípio, diz não ter uma pergunta propriamente dita que ele esteja buscando por entendimentos – *‘Pergunta, pergunta...assim não, né, mestre’* (L 221). Contudo, após expor suas angústias e frustrações com relação ao seu desempenho na prova – *‘eu não fui como eu queria’* (Linhas 224 e 225), *‘E...poxa, mestre, foi muito difícil mas- quando eu não fui da maneira que eu queria’* (Linhas 227 e 228), ele apresenta um questionamento – *‘o que fazem os professores assim...depositar tanta confiança na gente?’* (Linhas 230 e 231) e de maneira incondicional – *‘nem sabia quem eu era, não sabia se, sabe, eu ia dar pra frente, se eu ia vingar mesmo nos estudos, se ia focar’* (Linhas 232 e 233).

Como Roberto ainda não havia interagido conosco neste momento específico da conversa, lanço o convite para ele e aguardo a sua resposta ou posicionamento.

Agatha	254	Nada, que isso! Roberto gostaria de falar mais alguma coisa, Roberto?
Roberto	255	Ô, mestre, é...eu acho que é meio que isso que a Rute falou...é muito
	256	complicado, né. É uma questão que- não só a gente que é militarista, mas todo
	257	mundo que...é jovem, tal, que quer quer saber logo, tipo () mas Deus sabe de
	258	tudo e::eu acho que...num sei, tipo assim, eu penso, sei lá, eu tava estudando
	259	pra EsPCEX, eu queria passar pra EsPCEX...aí eu depois eu virei pra ESA, falei:
	260	" <u>é a ESA</u> , vem comigo" ((risos)). Mas aí eu fiz a prova () não sei se vai dar, não
	261	sei se vou ter a minha redação corrigida. Tô pensando nisso 24 horas por dia
	262	((risis)), não consigo parar de pensar na ESA, nas questões, se eu tivesse
	263	marcado aquela () mas...se não der, vai ser na EAM. Eu tenho essa
	264	oportunidade, tem gente que não tem. É:: nunca desmerecer nada...se não for se
	265	não for na EAM, sei lá, arrumar um trabalho e vou ser um trabalhador digno. É
	266	isso que eu tenho na minha mente...sempre. E se eu passar na EAM, vou pra
	267	EAM, estudo lá dentro enquanto eu tiver tempo de fazer prova vou fazer prova,
	268	vou fazer cursos. Assim, né. A gente tem o nosso sonho...eu tenho um sonho, no
	269	momento é a ESA, mas é aquilo, é o que Deus quiser pra minha vida, Deus
	270	planejar, tá tá bom.

Roberto, assim como Rute, não chega a construir um *puzzle*, mas compartilha conosco a sua ansiedade nesse pós-prova da ESA – ‘*não sei se vai dar, não sei se vou ter a minha redação corrigida*’ (Linhas 260 e 261), ‘*Tô pensando nisso 24 horas por dia*’, ‘*não consigo parar de pensar na ESA*’ (Linhas 261 e 262). Além disso, ele também faz projeções futuras caso não venha a ser aprovado em nenhum concurso militar – ‘*arrumar um trabalho e vou ser um trabalhador digno*’ (L 265). Dessa forma, Roberto se constrói identitariamente como alguém batalhador e que vai explorar todas as suas possibilidades de ingressar na carreira militar, ainda que não seja a vaga de sua preferência ou sonho.

O que tinha sido pensado, inicialmente, como um momento destinado a construção de *puzzles*, acabou sendo ampliado para mais uma oportunidade de partilhar afetos de toda sorte, como: medos, ansiedades, frustrações, acolhimento, parceria e expectativas para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.

Antoine de Saint-Exupéry, 1943

A presente pesquisa foi desenvolvida, em sua maior parte, durante a pandemia do novo Corona virus, momento em que foi preciso manter o isolamento social em nome da saúde e da vida. Apesar desse distanciamento doloroso e forçado, eu, assim como tantos outros pesquisadores e educadores, utilizamos de meios tecnológicos para dar continuidade as nossas mais variadas necessidades educacionais e investigativas. Entretanto, o que se caracterizou como igualmente essencial durante a pandemia foi a nossa demanda por contatos humanos, trocas afetivas e conversas. Assim, sinto-me extremamente afortunada por ter tido o privilégio de estar amparada por uma abordagem investigativa que prioriza o compartilhar das emoções, pois, segundo Santos (2020, p. 78), “A Prática Exploratória permite que se reflita colaborativamente sobre essas emoções, o que é fundamental quando se prioriza a qualidade de vida em sala de aula” e fora dela também. E por mais arriscado ou desconfortável que possa parecer conversar sobre nossos sentimentos, medos, angústias e fraquezas, esse parece ser o caminho que nos leva ao fortalecimento dos nossos laços afetivos e pode também nos proporcionar reflexões relevantes.

Neste momento, gostaria de retomar os *puzzles* de pesquisa para compartilhar dos entendimentos alcançados:

1) Por que meus alunos aspiram à carreira militar?

Posso dizer que esse questionamento sempre esteve comigo e, finalmente, tive a oportunidade de conversar com meus alunos sobre as suas motivações para ingressar nas Forças Armadas. As razões apontadas por eles estão relacionadas:

- a) à garantia de trabalho em meio a um cenário econômico no Brasil em que a realização de uma graduação nem sempre proporcionará uma vaga de emprego;
- b) à mudança de vida;

- c) à preferência pela carreira militar, possibilitando a instauração de uma tradição familiar futura;
- d) à influência familiar;
- e) ao sonho de tornar-se militar;
- f) ao despertar dessa vocação; e
- g) à representatividade ou *status* social da carreira militar em nosso país.

2) Por que o concurso militar é um desafio para eles?

Antes de ouvi-los, imaginava que as dificuldades enfrentadas pelos alunos fossem, em sua maioria, as próprias disciplinas cobradas nos exames do Exército e da Aeronáutica. Entretanto, foi bastante surpreendente observar que os alunos trouxeram à tona questões afetivas como seus maiores desafios. Nesse cenário, eles muitas vezes têm uma confiança em si mesmos vacilante, causando transtornos emocionais e físicos. Existe também o medo da não aprovação, além do desgaste e desânimo em decorrência dos anos de estudo.

3) Por que escolheram o curso *Home* para ajudá-los a alcançar esse objetivo?

Conversar sobre a escolha do curso preparatório trouxe à baila os afetos positivos que os alunos nutrem pelo *Home*. Dentre esses afetos, pode-se observar em grande medida a sensação de acolhimento, pertencimento, bem-estar e gratidão. Apesar de não ter sido o foco investigativo desse *puzzle*, pude verificar que o comprometimento social iniciado pelo Sr. Nishissan na década de 80 continua sendo um compromisso da família Takashi, pois os alunos bolsistas deixam claro que eles foram recebidos no curso, apesar de não terem condições financeiras de arcar com seus estudos.

4) Por que, para os meus alunos, a língua inglesa é uma disciplina que apresenta uma certa dificuldade em provas militares?

Esse *puzzle* foi inserido na pesquisa por sugestão da minha orientadora que me incentivou a olhar para a disciplina que leciono. Fui surpreendida ao ouvir tantas histórias sobre o não aprendizado de inglês no ensino médio. Infelizmente a dificuldade que meus alunos enfrentam nas provas militares no que diz respeito à disciplina de inglês parece encontrar suas raízes na vida escolar. Somado a isso, existem também os desafios próprios de se aprender uma língua estrangeira.

5) Por que meus alunos me chamam de mestre?

Essa maneira diferenciada dos alunos de se reportarem a mim saltou aos olhos curiosos da minha orientadora e ela questionou-me sobre o termo mestre, tão usado ao longo da pesquisa pelos meus alunos. Como afirmado anteriormente, eu já tinha uma ideia sobre o que esse termo significava, mas nada se compara ao que fora verbalizado pelos alunos. É consenso entre eles de que chamar o professor de mestre é um hábito naquela CoP, sendo responsável por estabelecer a hierarquia e liderança do professor no exercício do seu ofício. Para além da conotação de respeito, o termo é também sinônimo de aproximação, maior intimidade e sintonia de propósito entre docentes e discentes.

Nessa jornada investigativa, um dos meus objetivos era o de refletir sobre como os entendimentos alcançados poderiam não apenas contribuir para a minha prática docente, mas também para o desenvolvimento dos meus alunos. No que diz respeito ao meu fazer docente, adquiri com a pesquisa amplitude de entendimento sobre o papel do afeto no processo de ensino-aprendizagem. Anteriormente, amparada apenas pela minha intuição, afirmei que eu fazia uma ponte entre meus alunos e a matéria que leciono. Entretanto, hoje encontro respaldo em Palmer (2017, p. 10), por exemplo, para ampliar a minha compreensão de que

em todas as aulas que dou, minha capacidade de me conectar com meus alunos e conectá-los com o assunto depende menos dos métodos que uso do que do grau em que conheço e confio em minha individualidade e estou disposto a torná-la disponível e vulnerável a serviço do aprendizado.

Para mim, ensinar continua colocando-me em uma posição altamente vulnerável. Contudo, atualmente compreendo que essa vulnerabilidade não se configura mais como uma ameaça, mas sim como uma grande possibilidade de me colocar à disposição de relações afetivas mais sólidas no contexto educacional. No mais, sigo acreditando que o meu ingresso no ensino do pré-militar e no magistério de forma geral, é fruto de uma dádiva divina, uma oportunidade não apenas na esfera profissional, mas igualmente um propósito de vida, tendo seus desdobramentos afetivos e sociais. Eu certamente não escolhi o magistério, até tentei fugir. Mas sinto que fui escolhida por ele para ensinar e, do mesmo modo aprender, nos encontros e desencontros tão próprios do nosso dia a dia.

E o que ficou para os alunos? Diante da realidade de isolamento social da qual ainda estamos vivendo, a pesquisa certamente configurou-se como uma oportunidade de os alunos terem seus afetos ouvidos e acolhidos em um momento de muitas incertezas e fragilidades. Durante nossos encontros, tivemos nossas relações aprofundadas, assim como momentos de reflexão sobre assuntos importantes, mas de difícil abordagem durante uma aula regular no pré-militar. Os temas conversados, ora nos levaram para a infância, ora para a adolescência e até mesmo nos transportaram para perspectivas futuras. Não estávamos buscando por respostas, mas sim por entendimentos e, nessa viagem, nos conectamos ainda mais uns com os outros e, sobretudo, tomamos consciência da nossa própria história e identidade por meio de reflexões exploratórias.

Por fim, quanto ao curso *Home*, considero que a pesquisa veio reforçar o que já era percebido por seus gestores: que a busca pela carreira militar configura-se, para uma considerável parcela dos alunos, como uma grande oportunidade de emprego, estabilidade e progresso socioeconômico. Além disso, a pesquisa evidencia a importância da rede de apoio que os administradores e mestres tentam proporcionar aos seus alunos, trazendo benefícios de toda sorte, gerando marcas positivas e imensuráveis na vida de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. E.; NÓBREGA, A. N. A. Olhares teóricos para a construção de identidades de professores e de alunos por um viés sistêmico-funcional. *Pesquisas em discurso pedagógico*. Rio de Janeiro, número especial, 2017.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (Orgs.) *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*, Rio de Janeiro: Mauad Editora Ltda, 2016.

ALLWRIGHT, D. *Exploratory Practice*: rethinking practitioner research in language teaching. 2003 . p. 113-141

ALLWRIGHT, D. *Developing Principles for Practitioner Research*: The case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal*, 89, 2005.

ALLWRIGHT, D. Six promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Eds.). *Understanding the language classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006. p. 11-17.

ALLWRIGHT, D., HANKS, J. *The Developing Language Learner*: an introduction to Exploratory Practice. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA DE-ANDRADE, Mariana Rosa. *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas*: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 163-189, 2011.

ARNOLD, J.; BROWN, D. A map of the terrain. In Arnold, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, [1999] 2000.

ARNOLD, J. *Attention to Affect in Language Learning*. *Anglistik. International Journal of English Studies*, p.11-22, 2011.

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, R. C (Org.). *Pesquisa narrativa*: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, 243 p. E-book.

BASTOS, L. C. *Narrativa e vida cotidiana*. Scripta. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 2004.

BASTOS, L. C. *Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais* – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*. Unisinos, vol. 3, n. 2, maio/ago., p. 74-87, 2005

BASTOS, L. C.; OLIVEIRA, M. do C. L. Identity and personal/institutional relations: people and tragedy in a health insurance customer service. In: FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. (eds.) *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 188-212, 2006.

BASTOS, L. C.; LIMA, J. R. *Narrativa e identidades profissionais na área de saúde*. Departamento de Letras, PUC-RJ, Relatório anual 2006/2007

BASTOS, L.C.; BIAR, L. de A. *Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social*. D.E.L.T.A. 31-especial, p.97-126, 2015.

BESNIER, N. *LANGUAGE AND AFFECT*. Annual Reviews Inc., p. 419-451, 1990.

BOAVENTURA SANTOS, de S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

BORTONI-RICARDO, S. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo, SP. Parábola Editorial, 2008.

BOSSLE, F.; NETO, V. M. *No olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, Campinas, v. 3, n. 1, p. 131-146, 2009

BURNIER, D. L. *Encounters with the self in social Science research: a political scientist looks at autoethnography*. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 35, n. 4, p. 410-18, 2006

BYGATE, M. *Some Current Trends in Applied Linguistics: Towards a Generic View*, *AILA Review*, vol. 17, p. 6-22, 2004.

CELANI, M. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In PASCHOAL, M. S. Z., CELANI, M. A. A. (Orgs.). *Linguística aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo: Educ, p. 15-23, 1992.

CELANI, M. A. A; RAMOS, R. C. G; FREIRE, M. F (Orgs.) – *A abordagem instrumental no Brasil: Um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*, Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha – 2. ed – Porto Alegre: Artmed, 2007

DENSHIRE, S. *Autoethnography*. Sociopedia.isa, Australia, 2013.

DEOSTI, A. *A Prática Exploratória: uma abordagem de ensino/pesquisa ético-crítica em Linguística Aplicada*. International Congress of Critical Applied Linguistics, Brasília, Brasil, 2015.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. Jo. *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUSZAK, A. Introdução. *Us and others: social identities across languages, discourses and cultures*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. In: A.C. OSTERMANN; B. FONTANA (Orgs.). *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 93-107.

FINE, M. et al. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz – Porto Alegre: Artmed, 2006.

GEE, J. P. *Identity as an analytic lens for research in education*. American Educational Research Association, vol. 25, p. 99-125, 2000.

GERGEN, K; GERGEN, M. M. Narratives of the self. In: HINCHMAN L. P; HINCHMAN S. K. (Orgs.) *Memory, identity and community*. Albany, NY: State University of New York Press, 2001.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. *Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula?: histórias do Grupo da Prática Exploratória*. Rio de Janeiro, Puc-Rio, 2020. E-book.

HALL, S. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

HANKS, J. *Exploratory Practice in Language Teaching: Puzzling about principles and practices*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2017.

HUTCHINSON, T., WATERS, A. *English for specific purposes: A learning-centred approach*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KABAT-ZINN. Prefácio. In: WILLIAMS, M.; PENMAN, D. *Atenção Plena Mindfulness: como encontrar a paz em um mundo frenético*. Rio de Janeiro, Sextante, 2015.

KAPLAN, R.B. *Applied Linguistics, the state of the art: is there one?* English Teaching Forum. p.1-6. April, 1985.

IPIRANGA et al. *Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática*. cadernos EBAPE.BR, vol. III, n. 4 – Dez 2005

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, p. 12-44, 1967

LABOV, W. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 345-396, 1972.

LEFFA, Vilson. J. *A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade*. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LINDE, C. *Life Stories: The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.

MAGALHÃES, C. E. A de. *Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares*. Veredas Temática, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, 2018

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) *Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: múltiplos olhares*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

MENEZES, V. L.; SILVA, M. M., GOMES, I. F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.

MILLER, I. K., MORAES BEZERRA, I. C. R., CUNHA, M.I. Prática de ensino e Prática Exploratória: oportunidades para buscar compreender a vida no cotidiano escolar. In: FONTOURA, H. A da (Org) *Diálogos em Formação de Professores: Pesquisas e Práticas*. Niterói: Intertexto, 2007.

MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Educação de professores de línguas: o desafio do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 145-165, 2008.

MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (orgs.) *Formação de Professores de Línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Editora Pontes, p. 109-129, 2010.

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. (Orgs.) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares – Volume II*. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festchrift para Antonieta Celani*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social: In: MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

MISHLER, E. The Analysis of Interview-Narratives. In SARBIN, T. (Org.) *Narrative Psychology. The storied nature of human conduct*. New York: Praeger, p. 233-255, 1986.

MOITA LOPES, L.P. Introdução. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, L.P. Introdução. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. J. (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 9-12.

MOITA LOPES, L.P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (org) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festchrift para Antonieta Celani*. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAES BEZERRA, I. C. R. *Identidades coletivas*: “Isso acaba estourando na mão de quem? De nós, professores”. Revista Escrita (PUC-RJ. Online), v. 13, p. 1-13, 2011.

MORAES BEZERRA, I.C.R.; *Prática Exploratória e a formação inicial do professor reflexivo*: “o que vai ficar para os alunos?”. Rio de Janeiro: Revista Contemporânea de Educação, n. 13, p. 60-76, 2012.

MORAES BEZERRA, I.C.R. Reinventar formas de educar o professor: um caso de história de vida, afeto e iniciação à pesquisa. In: REIS, C.M.B.; SANTOS, W. S. dos. (Org.). *Formação de professores de línguas em múltiplos contextos: construindo pontes de saberes e agenciamentos*. Campinas: Pontes Editores, p. 85-124, 2015.

- MORAES BEZERRA, I.C.R., NUNES, D. F. C. Afeto e aquisição de segunda língua: a estória de uma licencianda. In: Gisele de Carvalho, Décio Rocha, Zinda Vasconcellos (Orgs). *Linguagem: Teoria, análise e aplicações*. Programa de Pós-graduação em Letras - UERJ, Rio de Janeiro, 2013.
- MORAES BEZERRA, I.C.R., RIBEIRO, P.G.V.L., RANGEL, A. R. *Agentes da aprendizagem ressignificando o ensino de língua portuguesa e a formação do professor*. Interletras, n. 25, 2017.
- NEVILLE-JAN, A. *Encounters in a world of pain: an autoethnography*. American Journal of Occupational Therapy, v. 57, n. 1, p. 88-98, 2003.
- NIAS, J. *Thinking about Feeling: the emotions in teaching*. Cambridge Journal of Education, n. 26, 1996, p. 293–306.
- NÓBREGA, A. N.; MAGALHÃES, E. A. *Narrativa e identidade: Contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária*. Juiz de Fora: Veredas atemática, v. 16, n.2 , p. 68-84, 2012.
- NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, England: Pearson Education, 2000.
- NUNES, D. F. C. *Experiências de ontem na construção de quem somos hoje: Prática Exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa*. Rio de Janeiro, 2017. 239 161f. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. *Language has a heart*. In: Text, 9 (1), p. 7-25, 1989.
- OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo. Summus, 1992
- OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de; BASTOS, Liliana Cabral. *A experiência de imigração e a construção situada de identidades*. Veredas. Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 31-48, jul/dez, 2002.
- PALMER, P. J. *The Courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. Wiley, San Francisco, CA, 2017.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: Linguagem, Identidade e a questão ética*. São Paulo, Parábola, 2003.
- RAMOS, R. C. G. A história da abordagem instrumental na PUCSP – *A abordagem instrumental no Brasil: Um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*, Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.
- RAMOS, R. C, G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). *English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries*. Canterbury Kent: IATEFL, 2012.

ROBINSON, P. *ESP today: a Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991.

ROGERS, C. Bringing together ideas and feelings in learning. In: D. Read & S. Simon (Eds.) *Humanistic education sourcebook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p. 40-41, 1975.

ROMERO, T. R. de S. Narrativas e as identidades do docente de línguas. In: GOMES JUNIOR, R. C (org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, 243 p. E-book.

ROSSINI, A. M. Z. P; BELMONTE, J. Panorama do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos: Histórico, mitos e tendências. In: LIMA-LOPES, R. E. DE; FISCHER, C. R; GAZOTTI-VALLIM, M. A (Orgs.) *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

SANTOS, M. R dos. *Reflexões sobre afeto e aprendizagem na formação e prática docente de uma professora de língua inglesa para crianças*. Rio de Janeiro, 2020. 85f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SIGNORINI, I. Introdução. In: Signorini, I. E Cavalcanti, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

STREVENS, P. *Who are applied linguistics?* In Kaplan, 1980.

STREVENS, P. ESP after twenty Years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. (Ed.) *ESP: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1988.

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. Ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998

WEEDON, C. *Feminist practice and poststructuralist theory*. London: Basil Blackwell, 1997

WENGER, E., MCDERMOTT, R., SNYDER, W. M. *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press, Boston, MA. 2002.

WENGER, E. *Communities of practice: a brief introduction*. 2006

WOODWARD, K. “A produção social da identidade e da diferença”. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 7-72.

ZEMBYLAS, M. *Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching*. International Journal of Qualitative Studies in Education, Vol. 18, No. 4, July-August, p. 465-487, 2005.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido endereçado aos estudantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar junto com a sua instituição de ensino, como voluntários(as), do estudo/pesquisa intitulado(a) “O que te traz ao curso preparatório?": Tecendo entendimentos sobre a trajetória de alunos que aspiram à carreira militar, conduzida por Agatha Nascimento dos Santos Dias. Este estudo tem por objetivo:

[a]Refletir sobre a comunidade de prática do curso preparatório e buscar entendimentos, juntamente com os alunos, acerca dos *puzzles* norteadores desta pesquisa, considerando instâncias de afeto e construção de identidade;

[b] Investigar os motivos que levam os meus alunos a ingressar na carreira militar;

[c]Explorar os desafios enfrentados por eles para que esse objetivo seja alcançado;

[d]Examinar as contribuições que o curso preparatório pode oferecer de suporte neste procedimento rumo à aprovação;

[e]Refletir como os entendimentos alcançados podem contribuir não apenas para a minha prática docente, mas também para o desenvolvimento dos meus alunos.

[f]A partir de entendimentos locais, contribuir para a reflexão de docentes que se interessem pelo tema.

Você foi selecionado(a) por fazer parte da turma da Escola de Especialistas da Aeronáutica do curso preparatório. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Cada participante está sujeito ao risco de se sentir constrangido ou desconfortável ao conversar sobre as questões que serão levantadas pelos *puzzles* da pesquisa. Porém, com uma postura transparente e confortadora, o pesquisador deixará claro por meio de uma reunião inicial com os participantes, do termo de assentimento e do termo de consentimento livre e esclarecido que a pesquisa não gerará ônus para nenhum participante e este pode desistir de participar quando quiser e a qualquer momento sem justificativa prévia e a participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes, pois o pesquisador é bolsista de agência de fomento FAPERJ que incentiva a realização de pesquisas relevantes no meio acadêmico.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Vale ressaltar também que tal pesquisa não gerará ônus para a Instituição de Ensino. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Entretanto, caso haja despesas com *internet* ou telefone, as mesmas poderão ser custeadas pela pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em encontros virtuais por meio da plataforma *Google Meet*. Os encontros serão previamente agendados e terão duração de, no máximo, uma hora. O presente estudo é de cunho qualitativo, privilegia a investigação situada no convívio com pessoas e fatos. A pesquisa será orientada pela abordagem ético-metodológica de pesquisa da Prática Exploratória.

Assim, pretende-se realizar encontros virtuais para conversas e reflexões envolvendo o grupo de pesquisa dos alunos do curso no qual atuo como professora de inglês. As reuniões no *Google Meet* serão realizadas com a participação dos alunos e da professora pesquisadora. Pretende-se realizar encontros reflexivos para discussão dos *puzzles* da pesquisa, que são:

- [a] Por que meus alunos aspiram à carreira militar?
- [b] Por que o concurso militar é um desafio para eles?
- [c] Por que escolheram o curso preparatório Home para ajudá-los a alcançar esse objetivo?
- [d] Por que, para os meus alunos, o inglês é uma disciplina que apresenta uma certa dificuldade em concurso militares?

A entrevista será gravada para posterior transcrição.

Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do comitê de Ética em pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Agatha Nascimento dos Santos Dias, mestrande da UERJ/FFP. Endereço: Rua Belmiro dos Santos, 352, Fragoso, Magé, Rio de Janeiro, RJ, e-mail: agathanasantos@bol.com.br e telefone: 55 (21) 98759-2633, de modo a facilitar a comunicação.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã – Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br – Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e concordo em participar.

Rio de Janeiro; ____ de _____ de _____.

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____

ANEXO B – Carta de Anuência Institucional**CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Aceito que o(a)(s) pesquisador(a)(es) *Agatha Nascimento dos Santos Dias*, pertencente(s) à(ao) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, desenvolvam sua pesquisa intitulada **“O que te traz ao curso preparatório?” Tecendo entendimentos sobre a trajetória de alunos que aspiram à carreira militar**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do(a) professor(a) *Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra*.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado no(a) modalidade *online*, fazendo uso da plataforma digital denominada *Google Meet*, utilizando a própria conta da instituição de ensino e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Piabetá, 10 de fevereiro de 2021.

Assinatura do responsável pela instituição

Dados profissionais e contato

ANEXO C – Atividade pedagógica com potencial exploratório.

Puzzle: Por que meus alunos aspiram à carreira militar?

Top ten reasons to join the military

If you are thinking about joining the military, you need to consider why you want to join. People join the Army or the military for a number of reasons. Here are the top 10 reasons why people join the military:

1. To serve your country and protect your country's liberty and freedom
2. Travel the world
3. Help stop terrorism
4. College education benefits
5. Get a good paying job
6. Duty and Honor for your country
7. Family Tradition
8. To improve yourself and learn new skills
9. Get a career
10. Turn your life around

All the above are great reasons to join the military and you may possibility have other reasons as well. Many people have life long benefits from joining a branch of the military. But your reasons need to be what matter to you.

ANEXO D – Atividade pedagógica com potencial exploratório.

Puzzle: Por que o concurso militar é um desafio para eles?

Imagem 5 - We don't grow when things are easy; we grow when we face challenges

